Page documentaire 51

Apprendre : un nouveau paradigme

Commission canadienne pour l'Unesco

88-03051/

APPRENDRE: UN NOUVEAU PARADIGME

Communications présentées au
Séminaire sur L'acte d'apprendre et
son environnement social
Ottawa (Canada)
25 - 27 mai 1983

mai 1985

Editeurs: Mariette Hogue
Carmélia Quinn

Publié et distribué par la

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO
255, rue Albert, C.P. 1047
Ottawa, Canada K1P 5V8

Disponible sur demande

Also available in English

ISSN 0317-5693
Courrier de deuxième classe
nº d'enregistrement 4257

Conception graphique: Eiko Emori
Impression: M.O.M. Printing

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 5
Gordon Selman

I. **APPRENDRE: POUR UNE PROBLÉMATIQUE NOUVELLE**

L'apprentissage dans la société 15
- document de travail -
Alan M. Thomas

Apprendre: vers un nouveau paradigme 37
Guy Bourgeault

II. **EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES**

Au service des apprentissages: rôles et compétences

Bert E. Curtis 53

W. Brock Whale 65

A l'école ... et ailleurs - expériences

Guy Bourgeault 79

Teresa MacNeil 93

D'Arcy Martin 101

Nouvelles perspectives grâce à la révolution technologique

Michel Pichette 113

Liste des participants 123

INTRODUCTION

Gordon Selman
Professeur
Faculté de l'éducation permanente
Université de la Colombie-Britannique
Vancouver (Colombie-Britannique)

INTRODUCTION

La notion d'un apprentissage qui dure toute la vie n'est certainement pas nouvelle. À travers les âges, de nombreux penseurs et hommes influents en ont préconisé le principe. Mais toute autre est l'idée d'un apprentissage permanent structuré - appuyé par un système d'enseignement continu - et les discussions à ce sujet sont relativement récentes. Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui se réfèrent au célèbre Rapport 1919 paru en Grande-Bretagne, qui parlait de l'éducation des adultes en ces termes (1919 Report):[1]

> La conclusion qui s'impose est que l'éducation des adultes ne doit pas être considérée comme un luxe destiné à quelques personnes exceptionnelles, ni comme une réalité qui concerne seulement les premières années de la vie d'adulte, mais plutôt comme une nécessité nationale permanente, et un aspect inséparable de la citoyenneté. Par conséquent, elle devrait être à la fois universelle et durer toute la vie.

Malgré ce passage très connu (on estime qu'il s'agit de l'énoncé sur l'éducation des adultes le plus fréquemment cité en anglais), il est généralement admis qu'à l'époque, le rapport n'a presque pas eu de suite.

Pour certains - et l'oeuvre de Paul Lengrand[2] est éloquente à ce sujet - les douloureuses expériences de la crise économique et de la Seconde Guerre mondiale ont été la source d'une nouvelle façon d'envisager la nécessité de l'éducation permanente. Ce ne sont pas seulement les terribles événements de ces années qui ont fait évoluer les idées, mais également les changements techniques et sociaux, de plus en plus rapides, de l'après-guerre.

Pour nous qui oeuvrons dans le domaine de l'éducation des adultes, cette façon de penser s'est cristallisée à la deuxième conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation des adultes, tenue à Montréal en 1960. La déclaration officielle adoptée à la conférence était formulée ainsi :

> Notre premier problème est de survivre. Il ne s'agit pas de la survie des mieux adaptés; ou nous survivons ensemble ou nous périssons ensemble. La survie exige que les pays du monde apprennent à vivre ensemble dans la paix. "Apprendre" est le mot-clé.

Et, en ce qui concerne l'éducation des adultes:

> Il faut au moins que l'éducation des adultes soit acceptée, par les gens et les gouvernements, comme un élément normal et nécessaire du système d'enseignement de chaque pays.[3]

John Lowe, éminent spécialiste de la question, résume ainsi le résultat de la conférence de Montréal :

> C'est la première rencontre internationale qui, dans son rapport final, fait de l'éducation permanente un objectif des futures politiques gouvernementales.[4]

Le rapport final de la conférence de Tokyo de 1972 reconnaissait également ce fait.

Au cours des vingt dernières années, la notion d'éducation permanente a été considérée en bien des endroits. Nous pouvons dégager au moins trois aspects du sujet qui nous occupe dans ce colloque: l'éducation récurrente, l'éducation permanente telle que la préconise le Conseil de l'Europe, et la notion d'éducation permanente diffusée par l'Unesco.

L'éducation récurrente ou alternée

Cette expression n'est pas synonyme d'éducation permanente, en ce sens qu'elle porte surtout sur une période allant du milieu des études secondaires à la retraite. L'éducation récurrente consiste, en gros, en une alternance entre le travail et les études. Elle suppose une politique de congés d'études rémunérés et un système où l'individu ne souffre pas indûment de cette alternance. Née dans les pays scandinaves, principalement en Suède, cette idée a été, nous le savons, reprise par l'O.C.D.E., puis étudiée et développée à titre de solution de rechange au cours des quinze dernières années. Il s'agit d'un concept administratif ou organisationnel, comportant d'importantes conséquences socio-économiques.

L'éducation permanente (Conseil de l'Europe)

Les deux autres notions sont étroitement reliées. La première, mise au point par le Conseil de l'Europe, semble découler de l'expérience acquise dans le domaine de l'éducation des adultes. À ce propos, Denis Kallen déclare:

> Au Conseil de l'Europe, l'éducation permanente a eu comme source les idées de cette organisation sur la place de la politique culturelle dans une société en évolution. Elle était alors définie comme une "stratégie d'action sociale", sans allusion à sa dimension économique. La politique culturelle était plutôt considérée pour sa propre valeur.[5]

Un autre aspect digne de mention, c'est que l'éducation permanente (continuing education) porte surtout sur la collectivité locale. Celle-ci doit avoir le plus de contrôle possible sur son propre programme d'éducation. Les mots importants sont égalisation, participation et ce qu'il est convenu d'appeler globalisation. L'éducation permanente en tant que politique, a pris de l'ampleur ces 15 dernières années et elle a fait l'objet de multiples expériences et rapports au niveau local.

L'éducation permanente (UNESCO)

La notion de l'éducation permanente et de l'apprentissage permanent (lifelong learning) a été élaborée principalement par l'Unesco. Comme il a déjà été mentionné, elle a été présentée comme but à atteindre et solution de rechange, à la conférence mondiale sur l'éducation des adultes de 1960. Plusieurs documents sur la question ont été publiés par l'Unesco au cours de la décennie suivante, y compris un remarquable opuscule de Paul Lengrand, paru en 1970, intitulé Introduction à l'éducation permanente. La principale prise de position sur le sujet demeure le rapport de l'Unesco publié en 1972 sous le titre Apprendre à être. Ce document, qui propose une politique fondée sur des hypothèses humanistes, envisage la nature humaine et la société de l'avenir sous un angle très positif. Il préconise une évolution des politiques gouvernementales qui conduirait à "une cité éducative",[6] selon l'expression employée dans le document.

Dans son livre, Paul Lengrand énumère ce qu'il estime être les principes de l'éducation permanente :

> Nécessité d'assurer une continuité à l'éducation, de manière à éviter l'érosion des connaissances.
>
> Adaptation des programmes et des méthodes aux objectifs particuliers, originaux de chaque société.
>
> Préparation des êtres humains, à tous les niveaux de leur éducation, à un type de vie où trouveront place des évolutions, des changements et des transformations.
>
> Mobilisation et utilisation massive de tous les moyens de formation et d'information, au-delà des définitions traditionnelles et des limites institutionnelles imposées à l'éducation.
>
> Liens étroits entre les différentes formes de l'action (technique, politique, industrielle, commerciale, etc.) et les objectifs de l'éducation.[7]

En ce qui concerne le colloque auquel nous allons prendre part dans les prochains jours, il convient de mentionner deux autres facteurs qui ont conduit à sa tenue et au processus dans lequel nous nous sommes engagés.

Depuis la troisième conférence mondiale sur l'éducation des adultes, tenue à Tokyo en 1972, et depuis la publication d'Apprendre à être la même année, la Sous-commission de l'éducation de la Commission canadienne pour l'Unesco s'est intéressée de près à la notion d'éducation permanente. Grâce aux efforts de Jacques-Victor Morin du secrétariat de la Commission, un groupe de travail a été constitué et chargé de promouvoir l'éducation continue et la diffusion du rapport de l'Unesco. Ce travail, effectué au cours de la décennie 70, a duré plusieurs années. Il a été suivi, il y a environ trois ans, d'une résolution que quelques-uns d'entre nous avons présentée à la sous-commission et qui allait aboutir à la tenue de ce colloque.

Le second facteur que je voudrais signaler est l'intérêt de longue date que notre collègue Alan Thomas porte à ces notions. L'idée et l'expression célèbre de

"cité éducative" ont pris une importance internationale en 1972, à la suite de la publication d'Apprendre à être. Déjà onze ans auparavant, Alan Thomas avait prononcé un important discours à l'occasion d'une conférence nationale bilingue sur l'éducation des adultes, ici même à Ottawa; le titre de ce discours, en anglais, The Learning Society.[8] Ainsi donc, depuis les années 60, il continue d'explorer ce domaine. Il est tout à fait approprié que nous ayons pensé à lui pour élaborer un document qui puisse servir de point de départ à nos délibérations. Aucun autre Canadien ne s'est intéressé avec autant de persévérance et d'attention aux répercussions de l'éducation permanente sur la vie de notre population et de notre pays. Nous lui sommes très reconnaissants de son utile et stimulant document, qui servira de base à nos travaux.

RÉFÉRENCES

1. The 1919 Report, rapport du Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction (U.K.), Nottingham, University of Nottingham, 1980.

2. Lengrand, P., Introduction à l'éducation permanente, Paris, Unesco, 1970.

3. Kidd, J.R. (éditeur), Learning and Society, Toronto, CAAE, 1963, p. 11 - 12.

4. Lowe, J., L'Éducation des adultes. Perspectives mondiales, Paris, Unesco, 1982, p. 10.

5. Kallen, D., "Recurrent Education and Lifelong Learning". In : T. Schuller et J. Megarry (éditeurs) Recurrent Education and Lifelong Learning, London, Kogan Page, 1979, p. 51.

6. Faure, E. et al., Apprendre à être, Paris, Unesco, 1972.

7. Lengrand, P., Introduction à l'éducation permanente, Paris, Unesco, 1970, p. 72.

8. CAAE/ICEA, Conférence nationale sur l'éducation des adultes, Toronto/Montréal, CAAE/ICEA, 1961.

L'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ

- Document de travail -

Alan M. Thomas
Professeur
Département de l'éducation des adultes
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE)
Toronto (Ontario)

I. APPRENDRE: POUR UNE PROBLÉMATIQUE NOUVELLE

L'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ
- Document de travail -

Introduction

L'intérêt grandissant que l'on porte à l' "apprentissage" dans le monde, dont témoigne, notamment, l'étude récente "On ne finit pas d'apprendre"[1] publiée par les "troupes de choc" du Club de Rome, a une double origine.

Sur le plan intellectuel, la Commission internationale sur le développement de l'éducation, présidée par Monsieur Edgar Faure, a, dans son rapport de 1972 "Apprendre à être",[2] expliqué et justifié le fait que, depuis une dizaine d'années, on accorde plus d'attention à l' "apprentissage" qu'à l' "éducation". La Commission avait été chargée par l'UNESCO d'examiner les résultats des investissements éducatifs considérables et sans précédent qu'affichent, depuis le début des années cinquante, presque tous les pays du monde. Selon le rapport, les résultats varient, et seulement quelques-uns des objectifs ont été atteints. D'autres conséquences, notamment les centaines de milliers d'élèves indisciplinés et insurgés, et les milliers d'enseignants mécontents, étaient tout à fait inattendues.

Les auteurs du Rapport ont tiré deux conclusions importantes, dont on ne semble pas avoir suffisamment tenu compte. La première était qu'on n'avait pas tort de continuer à investir massivement dans l'éducation pour favoriser le développement, mais qu'on faisait fausse route en finançant exclusivement l'éducation des jeunes. Autrement dit, le rapport dissipait l'une des illusions les plus chères à l'Occident, à savoir que le changement positif et ordonné de la société se fait par le biais de l'éducation de la jeunesse.

La seconde conclusion était que le facteur essentiel du changement et du développement, individuel ou social, ne se trouvait pas dans les ressources éducatives et les "réseaux de diffusion", mais dans la capacité d'apprendre des êtres humains de tout âge. Dans tous les types de sociétés - tous engagés dans un processus de transformation profonde - selon les membres de la Commission l'apprentissage semble toujours devancer les initiatives éducatives, tant sur le plan de la quantité et de la fréquence que sur celui des résultats. Il serait donc plus profitable de se concentrer sur l'apprentissage, sur sa véritable nature, à savoir une activité intéressant l'individu, sur sa fonction sociale et sur sa gestion, que sur l'éducation, qui joue un rôle important mais limité dans l'exploitation de la capacité d'apprendre. A l'appui de cet argument, la Commission Faure a proposé que l'étude de l'apprentissage, jusqu'alors une discipline accessoire de la psychologie, devienne une branche indépendante de la connaissance, sous le nom, d'origine impeccable, de "mathétique". En effet, la théorie et la pratique de l'apprentissage profitent des découvertes de nombreuses autres spécialités que la psychologie, notamment de la chimie, de la neurologie et de la physique.

Pour ceux, nombreux, qui étaient déjà de cet avis, cette conclusion a été très bien reçue. Elle propose, en somme, une révolution "copernicienne", qui donne au soleil de l' "apprentissage" la place qui lui revient, au centre de l'univers. L'idée que l'apprentissage se poursuit toute la vie durant donne une perspective plus globale et plus juste qui nous permet de mieux comprendre et analyser la société moderne. De fait, les auteurs du rapport n'écartent pas la possibilité extra-ordinaire que la "mathétique" assumera un jour le rôle que jouait jadis la théologie, celui de "reine" des sciences.

L'intérêt que suscite l'apprentissage découle en second lieu des préoccupations pratiques de nombreux gouvernements et organisations importantes dans le monde, qui en sont arrivés aux mêmes conclusions que la Commission. Les pays industrialisés en particulier - mais non pas exclusivement - ont constaté jusqu'à quel point, simplement pour assurer le maintien de leur société, ils dépendaient de l'apprentissage, c'est-à-dire de l'acquisition par un nombre croissant de personnes de toutes catégories de connaissances que n'avait pu suffire à leur inculquer le système éducatif les vingt premières années de leur vie. Toutes les sociétés ont toujours dépendu, pour leur survie, de la capacité d'apprendre de leurs membres, mais au cours des âges, cette dépendance s'est traduite par l'apprentissage relativement limité de la grande majorité des citoyens, et par l'apprentissage plus poussé d'une élite restreinte. La façon dont a été géré ou contrôlé l'accès à l'apprentissage au cours des années n'a jamais été très claire, mais tout cela change maintenant.

Gouvernements et organisations ont en outre découvert que pour pouvoir changer leur société, ils devaient faire appel à la capacité et à la volonté d'apprendre des générations adultes du moment. A l'instar des pays en voie de développement, ils ont constaté qu'ils ne pouvaient attendre que les enfants arrivent à maturité, même si ceux-ci étaient soumis sans relâche à un enseignement systématique. Par conséquent, tous les gouvernements accordent désormais une importance primordiale non seulement aux connaissances que n'acquièrent pas les adultes, mais aussi à celles qui pourraient entrer en conflit avec le changement ou l'évolution désirés. Les problèmes sont encore plus complexes dans les sociétés "pluralistes", bien que celles-ci puissent jouir d'avantages à la mesure des inconvénients. Les sociétés pluralistes, de par leur définition, sont riches en occasions d'apprendre. Comme les stimulants et les modèles de comportements y sont plus nombreux, la concurrence est plus forte entre les différentes perceptions du présent et de l'avenir. C'est alors au gouvernement qu'il appartient, d'une part, de concilier les divers résultats de l'apprentissage et, d'autre part, de stimuler la volonté d'apprendre, de manière à assurer un fonds commun de connaissances qui garantira la survie de l'État. Tout récemment encore, les pays industrialisés, en particulier, croyaient que la scolarité obligatoire des jeunes leur assurait ce fonds commun. Or, l'importance croissante de l'apprentissage des adultes comme fondement de la survie économique signifie que peut-être toutes les leçons doivent être continuellement réapprises. Au Liban, par exemple, il est impossible de créer ce fonds commun de savoir, et au Canada, c'est une entreprise des plus ardues. Si les sociétés pluralistes se heurtent à ce genre de difficulté, en raison de la multiplicité des résultats de l'apprentissage, elles sont par contre plus aptes à trouver toutes sortes de solutions aux problèmes auxquels fait face la société.

Il y a peut-être une part d'ironie dans le fait que le petit nombre de particuliers et d'établissements qui jusqu'ici se sont faits les défenseurs de l'éducation permanente, ont agi autant dans l'intérêt de la société - et de plus en plus de l'État - que dans celui de la personne elle-même. La plupart de ceux qui préconisent ou assurent la formation permanente faisaient partie du secteur public et d'organismes "éducatifs". Toutefois, depuis un certain temps, les gouvernements et les organismes d'enseignement les plus perspicaces sont conscients que les établissements et les deniers publics ne peuvent assurer la totalité, voire la majorité, du genre d'éducation des adultes dont ont besoin toutes les sociétés modernes. Le fait que, dans leur ensemble, les systèmes "privés" de formation et d'instruction dans l'industrie, les forces armées, les hôpitaux, les ministères gouvernementaux et les entreprises de toutes tailles affichent autant d'apprenants,

de ressources et de dépenses que les systèmes publics, montre à quel point l'éducation des adultes est devenue importante pour la société. Les gestionnaires canadiens retournent aux études. Préoccupés par la concurrence étrangère et désorientés par l'évolution rapide du monde des affaires, ils s'empressent plus que jamais de se perfectionner par des programmes de formation internes, des séminaires, des cours universitaires à temps partiel et des cours d'enrichissement personnel allant des techniques de respiration profonde, du zen au yoga, à l'auto-hypnose et à la façon de se vêtir pour impressionner les autres ... À l'heure actuelle, on dépense plus de cent millions de dollars par année pour la formation des gestionnaires, comparativement à soixante millions, il y a trois ans.[3] Il importe toutefois de noter que si l'État en est venu à reconnaître et à appuyer cette diffusion des moyens d'apprentissage, les responsables du système scolaire n'en ont pas fait autant. De façon générale, ils continuent de se comporter comme s'ils étaient les seuls tuteurs de la capacité d'apprendre, les uniques détenteurs des moyens d'orienter cette capacité si essentielle à la société. Il est de la plus haute importance que certains établissements, de concert avec l'État ou seuls, acceptent la diffusion croissante, non seulement du savoir et des compétences, mais également de la gestion et de l'orientation de l'apprentissage, et qu'il assument un rôle de chef de file dans ce domaine.

La nature de l'apprentissage

L'apprentissage est une activité aux proportions étonnantes. Nous en savons un peu plus chaque jour sur ses caractéristiques physiologiques, psychologiques et sociologiques, mais nous ignorons presque tout sur la façon dont il fonctionne dans la société. Pourquoi quelques-uns apprennent-ils certaines choses, alors que d'autres, dans des circonstances apparemment semblables, ne le font pas? Pourquoi la volonté d'apprendre se manifeste-t-elle dans certaines situations et non dans d'autres, où le besoin semble tout aussi grand? Comment expliquer la préférence des uns pour un cadre scolaire et des autres pour un milieu non scolaire?

Même si ces questions sont encore sans réponse, il est possible de formuler, au sujet de la nature de l'apprentissage, certaines hypothèses sur lesquelles doivent reposer toutes les initiatives de gestion et de l'apprentissage, qu'elles s'adressent à l'individu, à la société ou aux deux à la fois. L'objet du présent document est, d'une part, de situer dans une juste perspective ces hypothèses et les moyens employés par les sociétés pour gérer l'apprentissage, et, d'autre part, de proposer des mesures qui assureront le maintien de cet équilibre.

L'apprentissage est une activité individuelle. Les groupes, organisations, sociétés et collectivités n'apprennent pas. Ils peuvent s'épanouir, se développer, évoluer ou tomber en décadence, mais non, à proprement parler, apprendre. Ce serait pousser l'anthropomorphisme jusqu'à l'absurde et enlever au concept presque toute signification que de qualifier d' "apprentissage" ce genre d'évolution collective. Par ailleurs, il semble que le fait d'imposer l'apprentissage à des groupes soit une mesure totalitaire tendant à dissimuler le siège réel de la capacité d'apprendre et à restreindre arbitrairement la liberté et la responsabilité individuelles, auxquelles la capacité d'apprendre est indissolublement liée.

L'apprentissage est une activité et non une possession; ce n'est pas non plus le contenu des livres, des bibliothèques ou d'autres "banques de données". Même si le sens qu'on donne à ce terme peut souvent prêter à confusion, il faut admettre que l'apprentissage est le fait d'une personne, les autres phénomènes auxquels le terme

est souvent associé n'en étant que des sous-produits. C'est une erreur courante que de confondre l'apprentissage et ses résultats ou sous-produits, une erreur qui rend d'autant plus confuse la nature de cette activité. Le rapport récent du Club de Rome, "On ne finit pas d'apprendre",[4] donne un exemple de cette confusion.

L'apprentissage est lié à presque toutes les activités et caractéristiques de l'homme. Une personne peut modifier la quasi-totalité de ses caractéristiques. Celles sur lesquelles elle n'a aucun pouvoir, notamment son âge chronologique, le lieu de sa naissance et la couleur de sa peau, servent à définir les droits de la personne les plus fondamentaux que doit protéger l'État. Les caractéristiques susceptibles d'être transformées par l'apprentissage touchent à tous les aspects de la vie de la société et concernent également l'État; elles font l'objet de négociations constantes entre celui-ci et l'individu.

"Qui paie commande". Cet axiome de la société commerciale ne s'applique véritablement que si les intéressés sauront remplir la commande. Sinon, celui qui paie doit tenir compte des possibilités à sa disposition, s'adresser à d'autres personnes, ou convaincre les gens avec qui il fait affaire d'acquérir les connaissances voulues. C'est cette dernière solution qui a la préférence de la plupart des États et gouvernements, lesquels entretiennent avec un nombre limité de ces gens des rapports qui ne sont pas purement commerciaux.

L'apprentissage ne peut être imposé. Rien ne peut obliger une personne à apprendre ce que d'autres ont mis au point. On a signalé, certes, des exemples de comportements acquis sous la contrainte; mais il est également prouvé que le comportement imposé n'est pas tout ce qu'apprend la personne victime de coercition. Ce qu'elle apprend en outre n'est, en majeure partie, ni voulu ni prévu par l'enseignant. Un exemple simple et courant: l'élève qui est contraint d'apprendre des opérations mathématiques complexes et qui en vient en même temps à détester la matière, l'enseignant, voire l'école, autant de résultats non voulus.

Par conséquent, celui qui veut faire apprendre quelque chose aux autres doit d'abord vaincre leur résistance. L'apprenant doit estimer que l'acquisition des connaissances justifie l'attention et l'effort qu'il y mettra, tant par la nature des avantages à en tirer que par les personnes qui, outre lui-même, en bénéficieront. La capacité d'apprendre ne se commande pas au gré des besoins et des désirs de quelque autorité externe.

L'apprentissage a des effets cumulatifs, le plus important étant celui de générer l'acquisition d'autres connaissances. Il est impossible de prédire avec précision le résultat, immédiat ou lointain, d'une activité d'apprentissage. De même, celui qui apprend ne peut savoir avec certitude comment l'acquisition de connaissances nouvelles influera sur sa vie.

Retombées sociales

Deux situations d'apprentissages ont des retombées sociales inévitables. La première se produit lorsqu'un membre de la société apprend quelque chose jusqu'alors apparemment inconnu de tous. Traditionnellement, on associe l'acquisition d'une connaissance entièrement nouvelle à la découverte ou à l'invention, fruits apparents de l'imagination personnelle et du hasard. Les sociétés modernes tentent désormais de "gérer" ce type d'apprentissage, à l'intérieur ou à

l'extérieur des organismes éducatifs, par le biais de la recherche. La seconde situation, plus simple et plus répandue, est l'apprentissage par une personne de connaissances nouvelles pour elle, mais déjà connues par d'autres. Selon les circonstances, la transformation totale que l'acquisition de connaissances implique peut s'opérer, chez l'apprenant et dans son entourage, par un processus d'assimilation progressive normal, ou avoir des conséquences révolutionnaires. Il est impossible d'en prédire avec certitude le résultat.

Talleyrand disait qu'on peut tout faire avec une baïonnette ... sauf s'asseoir dessus. Il en va de même de la capacité d'apprendre. Les sociétés dont la survie dépend de l'acquisition de connaissances plus étendues par un nombre croissant de leurs membres doivent en accepter les conséquences. Elles doivent non seulement se montrer plus réceptives et plus souples, mais veiller activement à le devenir, de manière à pouvoir accepter les résultats inattendus - l'acquisition de connaissances inattendues par un groupe ou par tous. Par exemple, au milieu des années trente, très peu de Canadiens anglophones prévoyaient la renaissance "française" des années cinquante au Québec, ou les répercussions de cette renaissance sur la confédération canadienne. L'apprentissage tumultueux que ces événements représentaient pour les Québécois a entraîné un apprentissage d'une importance comparable de la part des autres Canadiens pour que l'État conserve sa forme existante.

En somme, l'apprentissage est un acte volontaire et individuel qui se produit quand un membre de la société en vient à savoir quelque chose, à pouvoir faire quelque chose ou à pouvoir ressentir quelque chose de nouveau. Peu importe que les autres aient déjà appris la même chose. L'apprentissage ne s'impose pas; il doit être voulu. Nul ne peut prévoir avec certitude l'aboutissement du processus. La seule véritable mesure du succès ou de la valeur de l'apprentissage est son pouvoir d'inciter à approfondir les connaissances déjà acquises.

La gestion de l'apprentissage

La liberté d'apprendre a toujours été un droit reconnu par les pays démocratiques. Ce n'est que récemment qu'elle est également devenue une nécessité pour les citoyens de tout âge. Le maintien de l'équilibre entre ces deux réalités, tel est l'objet de la "gestion de l'apprentissage", dont la réalisation se heurte à des problèmes de plus en plus grands.

Toutefois, il importe de plus en plus de comprendre la façon dont est géré l'apprentissage, du moins, la façon dont États et gouvernements tentent de le gérer. L' "apprentissage" est un instrument d'analyse utile pour comprendre tous les aspects de la société moderne. On cherche de plus en plus à saisir clairement et constamment l'effet des décisions politiques sur l'apprentissage à un moment donné.

La dépendance croissante de l'État à l'égard de l'apprentissage fournit un nouveau moyen de pression aux particuliers et aux groupes, mais elle rend plus fragiles encore les rapports entre le citoyen et l'État, et entre les citoyens eux-mêmes. Elle pourrait contribuer à améliorer ces rapports, car elle met en valeur une dimension proprement humaine: la capacité d'apprendre. Toutefois, elle nécessite en même temps le maintien d'un nouvel équilibre dans la société, caractérisé, d'une part, par un déploiement d'énergie, d'imagination et de confiance individuelles et d'autre part, par un danger de manipulation, de tromperie et de cynisme.

Il est particulièrement important que ceux qui préconisent l'éducation permanente, dans les établissements publics et ailleurs, comprennent le nouveau contexte dans lequel s'inscrivent désormais leurs efforts. Ayant été témoins de l'apprentissage des adultes, et ayant réussi à convaincre d'autres personnes et groupes d'emboîter le pas, ils doivent maintenant élargir leur rôle en vue d'analyser systématiquement et, s'il y a lieu, influencer les politiques publiques à cet égard.

La gestion de l'apprentissage dans toute société est terriblement complexe, aussi complexe que la nature de l'apprentissage. Présente dans presque toutes les activités individuelles ou sociales - que ce soit la participation à une activité bénévole dont l'objet est une transformation sociale ou l'achat de matériel pour la fabrication d'un téléviseur - elle doit toutefois être examinée, si l'on veut s'en faire une idée globale, dans le secteur qui reflète le mieux les négociations constantes en matière d'apprentissage entre les citoyens, les groupes de citoyens et l'État. D'autre part, l'exemple le plus accessible de la dynamique et des résultats de ces négociations se trouve dans la législation et les procédures connexes, notamment les actions en justice et les arrêts judiciaires.

L'examen de la législation n'est cependant pas sans difficultés. On pourrait s'attendre à trouver dans la législation en matière de services "éducatifs" tous les renseignements essentiels. Le cas échéant, on pourrait même confier cette tâche à ceux qui s'occupent déjà de "droit scolaire" et des lois prévoyant, entre autres, la création d'établissements d'enseignement post-secondaire et autres. Or, cette entreprise est également devenue compliquée, car il faut maintenant tenir compte des nouvelles dispositions du droit du travail régissant les négociations collectives et d'autres mesures touchant les enseignants et professeurs. Rares sont ceux qui sont conscients, par exemple, que l'adoption de ces dispositions ces dernières années a eu d'importants effets sur la désignation de ceux "qui pourront enseigner" dans tous les pays où elles sont maintenant en vigueur. La liberté d'enseigner est intimement liée à la liberté d'apprendre, et l'on a accordé trop peu d'attention aux effets que l'une avait sur l'autre récemment. Par exemple, l'adoption de la négociation collective à tous les niveaux du système d'éducation au Canada a rendu difficile l'emploi d'enseignants à temps partiel, sur lesquels a traditionnellement reposé l'enseignement aux adultes. Il y a tant d'apprentissage spécialisé qui se fait à l'extérieur des établissements scolaires que ces derniers ne peuvent absolument pas employer à plein temps des spécialistes de chacune des branches de la connaissance. À moins que les questions de sécurité d'emploi et d'équité ne reçoivent une solution qui n'existe pas encore dans les négociations collectives, les élèves se verront progressivement privés de l'accès à de nombreuses formes de la connaissance et de l'expérience.

Cependant, la prestation de services "éducatifs" n'est qu'un des moyens de répondre au besoin d'apprendre, bien qu'il compte parmi les principaux. Au cours des dernières années, la plupart des sociétés ont réduit, du moins relativement, leur action éducative, qu'elles ont remplacée par d'autres moyens de promouvoir et d'orienter l'apprentissage. De fait, ce sont surtout la distinction entre ces diverses actions et les tensions engendrées par les décisions dans ce domaine qui permettent de comprendre vraiment la nature de la gestion de l'apprentissage. Il faut donc examiner toutes les lois d'une société, dans la mesure du possible en fonction des répercussions qu'elles ont sur la gestion de l'apprentissage.

Action éducative

Les sociétés adoptent l'une de quatre attitudes à l'égard de l'apprentissage. Elles peuvent le permettre, en ce sens que des règles générales - par exemple la liberté de parole et la liberté d'association - servent de fondement à l'exploitation optimale de toutes les formes de l'apprentissage humain. Chacun peut dire ce qu'il veut, en n'importe quelle compagnie, association temporaire ou permanente, sauf si la loi l'interdit expressément. À cet égard, le système de la "common law" favorise beaucoup la liberté d'apprendre. Deuxièmement, les sociétés peuvent activement encourager certaines formes d'apprentissage en les dotant de ressources particulières, notamment de bibliothèques, musées, galeries d'art et, plus récemment, de stations de télévision éducative et de réserves naturelles. Cette forme d'encouragement ne tient aucun compte du résultat de l'apprentissage et est axée sur la simple conviction que celui-ci profitera à l'individu et peut-être, de façon moins directe, à la société. Toutefois, elle influe sur les résultats dans la mesure où l'individu dispose gratuitement de certains types de ressources, de livres ou d'images, qui tiennent lieu de moyens d'apprentissage. C'est normalement un organisme public, constitué par une loi, qui détermine quels seront ces livres et images. L'apparition récente dans les sociétés industrielles de musées des sciences et de la technologie montre que de nouveaux domaines importants d'apprentissage sont reconnus. L'augmentation du nombre de planétariums en est un autre exemple. Cependant, dans la plupart des sociétés, l'absence de ressources du même genre pour l'apprentissage par la radio, la télévision et le film indique qu'en dépit de leur omniprésence dans la vie quotidienne, les médias n'ont pas encore été acceptés comme moyens d'apprentissage suffisamment importants pour justifier ce genre d'investissement.

Troisièmement, la société peut participer activement à l'orientation de l'apprentissage. Ce rôle est dévolu aux différents organismes "éducatifs" qui sont financés par le gouvernement, ou liés, directement ou indirectement, au système par lequel l'État contrôle en grande partie l'apprentissage et la délivrance de certificats.

La délivrance de certificats, qui constitue une forme d'octroi de licences, est le principal instrument par lequel l'État réglemente l'apprentissage. À cette fin, il encourage la spécialisation reconnue par un certificat, et limite la liberté des spécialistes de mettre le résultat de leur apprentissage en pratique dans la société. Les organismes éducatifs, dont certains sont aussi habilités à délivrer des certificats, exercent, à divers degrés, une espèce de contrôle de la qualité en déterminant le nombre des professionnels titulaires d'un certificat. Ces organismes sont souvent associés à la recherche, un autre aspect particulier et systématique de la gestion de l'apprentissage, mais dans la majorité des pays industrialisés, l'époque où ils étaient la seule, voire la principale, source de ces services est depuis longtemps révolue.

Le fait que ces organismes, les associations professionnelles et l'État cherchent davantage depuis quelque temps à encourager et contrôler l'apprentissage auquel s'adonnent les professionnels après avoir suivi la formation qui leur a permis d'exercer leur profession, est l'un des indices de la dépendance accrue de la société à l'égard de l'apprentissage. Les membres de certaines professions, particulièrement les dentistes, sont obligés par la loi de suivre un nombre donné d'heures de cours de perfectionnement chaque année.

Enfin, la société peut interdire l'apprentissage. Toutes les sociétés ont tenté, à un moment ou un autre, de supprimer certains des résultats de l'apprentissage. L'usage non médical des drogues est un important exemple d'apprentissage que la plupart des sociétés modernes tentent de battre en brèche. Un autre exemple est l'apprentissage associé à une secte religieuse. L'État réussit rarement à éliminer un apprentissage qui a des effets particuliers. Le plus souvent, il arrive à le contenir en le réduisant à la clandestinité ou à en bannir ses adeptes de la société. Si toutefois la nouvelle connaissance, c'est-à-dire ses manifestations visibles et la manière dont elle est acquise, est plus conforme à la nature de l'apprentissage que tout ce que peut offrir l'État, elle triomphera généralement, quoi qu'entreprenne l'État pour y faire échec.

Catégories de décisions

En se fondant sur les quatre types susmentionnés de réactions à l'apprentissage, il est possible d'établir un cadre pour l'identification des principales catégories de décisions autour desquelles s'articulent les négociations constantes en matière d'apprentissage entre le citoyen et l'État.

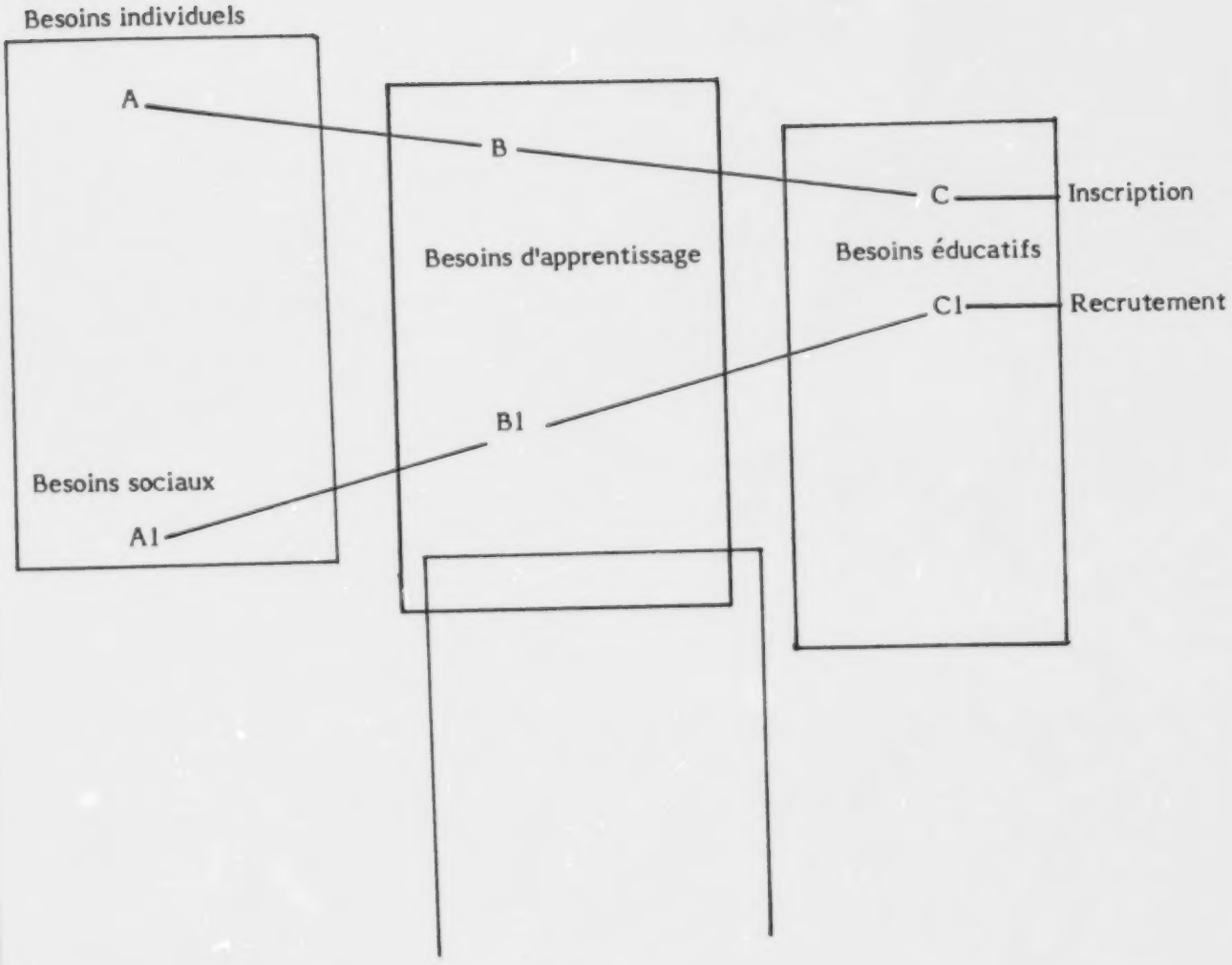
Le diagramme de la page 25 permet d'identifier ces catégories, et ainsi de regrouper et de classer les lois qui concrétisent les décisions.

Besoins individuels

Toute personne a des besoins. Même si leur nature et leur rôle physiologiques et psychologiques exacts sont encore obscurs, en ce qui nous concerne, il suffit de retenir le modèle de la personne dont la préoccupation centrale est d'entretenir des rapports satisfaisants et enrichissants avec son milieu. Pour ce faire, elle doit être constamment active et faire une série infinie de choix. Selon son degré de développement et la complexité de son milieu, les choix qu'elle aura à faire seront simples ou difficiles, mais ils resteront des choix. Afin de répondre à certains besoins, la personne (A) peut décider qu'un, ou plusieurs, de ses besoins nécessite un changement chez elle, soit l'acquisition d'une connaissance. On ignore en grande partie comment cette décision est prise et les facteurs qui interviennent à cette étape. Il semble cependant qu'elle soit largement motivée par le comportement et les conseils d'autrui. La personne qui a déterminé ce qu'elle devait apprendre (B) doit ensuite effectuer une autre série de choix. Elle peut décider, comme la plupart des gens le font dans la majorité des cas (voir The Adult's Learning Projects de Allen Tough[5]), d'avoir recours aux nombreuses ressources existantes pour acquérir les connaissances dont elle a besoin: amis ou spécialistes, bibliothèques, musées et centres de documentation. Il importe de retenir que, tout au long de ce dernier processus, c'est la personne intéressée qui prend les décisions: où s'adresser, qui consulter, combien de temps et d'argent consacrer, etc. La décision la plus importante est peut-être celle qui consiste à déterminer à quel moment les connaissances acquises sont satisfaisantes, puis comment mettre ces connaissances à l'épreuve, pour soi et éventuellement pour d'autres. Toutes ces actions, y compris la conscience de s'être transformé sciemment et délibérément, demeureront essentiellement privées. Certains (par exemple, l'employeur) peuvent se montrer satisfaits et admirer ce qui a été réalisé, d'autres manifester une certaine jalousie, mais il n'y aura ni récompense publique, ni désignation officielle, ni attestation que des connaissances ont effectivement été acquises. Parfois, la personne peut demander que soient ainsi reconnues les connaissances qu'elle a

La gestion de l'apprentissage

Décisions critiques



Copyright © Alan M. Thomas 1980

acquises, par exemple, lorsqu'elle sollicite un permis de conduire. Toutefois, en règle générale, l'attestation des connaissances acquises à titre indépendant ne s'applique qu'aux capacités de base qu'utilisent un grand nombre de citoyens.

La personne peut décider, par contre, qu'elle ne pourra acquérir les connaissances voulues que par l'intermédiaire des ressources d'éducation (C), et dans ce cas, elle s'adresse à l'organisme éducatif approprié le plus proche, demande à suivre un programme pré-établi, verse les droits demandés et assiste à des cours donnés à heure fixe sous la direction d'un professeur certifié. En somme, elle renonce au droit de déterminer la méthode, le contenu, le moment et le coût de son apprentissage, mais surtout, elle laisse à d'autres le soin de juger quand et dans quelle mesure elle aura atteint son objectif d'apprentissage. En contrepartie, elle aura accès à une mine de ressources de toutes sortes, notamment d'autres étudiants qui poursuivent les mêmes buts qu'elle, ou des buts semblables, des professeurs expérimentés et compétents qui l'encourageront, des bibliothèques ou du matériel didactique ou autre qui peuvent être essentiels à l'acquisition des connaissances voulues. Par ailleurs, pour avoir renoncé au droit d' "auto-évaluation", l'élève qui réussit ses études reçoit un certificat que l'organisme éducatif, d'autres organismes du même genre et les employeurs éventuels accepteront sans mettre eux-mêmes à l'épreuve les connaissances acquises.

La description qui précède est évidemment celle du rôle de l'étudiant, créé par les organismes éducatifs, du moins dans sa forme actuelle. Il s'agit du rôle traditionnellement associé à l'apprentissage, mais ce n'est pas le seul, ni même le principal. De fait, considéré depuis près d'un siècle comme le véhicule exclusif de l'apprentissage, son importance à cet égard semble sur le déclin.

Besoins de l'État

La ligne inférieure du diagramme représente des décisions analogues mais associées à des activités telles que l'adoption de lois, l'engagement de dépenses énormes par le gouvernement, la construction d'immeubles imposants, la création d'effectifs massifs de travailleurs professionnels, notamment d'enseignants, et la mise en oeuvre de systèmes complexes de réglementation et de contrôle.

Tous les États ont des besoins (Al), qui consistent à répondre aux besoins collectifs de leurs membres avec les ressources dont ils disposent. À un moment donné, ils peuvent identifier certaines lacunes à des besoins d'apprentissage (Bl), ce qui signifie qu'ils ne pourront atteindre leurs objectifs que si certains citoyens acceptent de se transformer par l'apprentissage. Il est également possible que les citoyens eux-mêmes décèlent des besoins d'apprentissage qui méritent, selon eux, l'appui du gouvernement. Si les besoins sont de nature générale, par exemple la satisfaction d'aspirations culturelles ou artistiques, l'État les traitera probablement comme des besoins d'apprentissage et y répondra par divers moyens, notamment la construction d'un musée ou d'une bibliothèque, ou le subventionnement d'un orchestre symphonique. En pareil cas, les fonds proviennent de l'État et l'accès est limité par un droit d'entrée ou des heures d'ouverture fixes. L'État ne cherche toutefois pas à atteindre des résultats précis, si ce n'est qu'un nombre raisonnable de citoyens essaient d'apprendre quelque chose pour leur satisfaction personnelle.

Par contre, si les besoins sont plus pressants et plus précis (par exemple, la formation de travailleurs spécialisés dans différents domaines), l'État les traitera comme des besoins éducatifs (Cl) et mettra en branle toutes les activités liées à

l'action éducative. Il créera des établissements d'enseignement dotés d'une équipe de professionnels chargés de dispenser un enseignement précis, il mettra au point les méthodes à suivre pour assurer une expérience éducative donnée et il fixera des normes de rendement et de succès. Sauf en ce qui concerne les jeunes, l'État ne rendra vraisemblablement pas ces cours obligatoires, mais usera de divers moyens de persuasion à cet égard. Pour encourager l'inscription aux programmes officiels, il adoptera diverses mesures d'incitation. Il encouragera, par exemple, l'établissement qui attire plus d'étudiants ou récompensera directement les étudiants qui s'incrivent aux programmes. Dans la plupart des pays, les deux systèmes sont habituellement utilisés simultanément.

Depuis quelque temps, les gouvernements comptent moins sur le recours exclusif aux solutions éducatives, dont le coût élevé n'est pas sans les préoccuper. De plus en plus, il font appel à une sous-catégorie de BI, dans le cadre de laquelle la tâche de l'enseignement est déléguée à un organisme non éducatif pour lequel l'apprentissage des connaissances données revêt une importance très particulière et dont les activités normales constituent le moyen le plus efficace d'inculquer les connaissances désirées. Au Canada, par exemple, le gouvernement fédéral a décidé de confier la majeure partie de l'éducation syndicale aux syndicats. Il existe une foule d'autres exemples, notamment le dégrèvement fiscal dont jouissent les employeurs disposés à mettre sur pied des programmes de formation professionnelle spécialisée. Dans la plupart des cas, les organismes en question ont déjà pris conscience de l'importance, pour eux, de l'apprentissage chez leurs employés et ont lancé des programmes d'envergure de leur propre initiative. L'aide consentie par l'État consiste habituellement à tout simplement étendre les programmes existants et à représenter ses intérêts et, vraisemblablement ceux de toute la société, dans les activités éducatives de l'organisme. Ces décisions soulèvent un grand nombre de questions fort complexes. Parmi les plus importantes, notons le rapport entre ces activités et celles du système d'éducation, souvent inexistant ou antagoniste. Toutefois, ces questions débordent le cadre du présent document.

Les dipositions législatives en matière d'apprentissage

Bien qu'aucune des catégories ne reflète de façon précise les nuances des multiples relations que met en jeu la gestion de l'apprentissage, elles permettent d'identifier et de classer les lois pertinentes. Elles facilitent également leur évaluation, c'est-à-dire l'efficacité avec laquelle elles permettent d'atteindre les objectifs voulus.

Par exemple, au rectangle A-AI correspondent les lois de portée générale concernant la liberté fondamentale d'apprendre et d'enseigner, liberté qui sous-tend l'existence de toute négociation raisonnable et suivie entre l'État et ses citoyens sur ce qui doit ou ne doit pas être appris et sur l'importance de l'aide gouvernementale. Parfois, cette liberté est considérée comme un droit dans les charges, constitutions ou lois. À certains égards, presque tous les textes législatifs de cette catégorie ont une incidence sur l'apprentissage, bien qu'on en soit rarement conscient. Quel rapport, par exemple, devrait exister entre la liberté d'apprendre et la liberté d'enseigner? L'une et l'autre devraient-elles faire l'objet d'une loi? Comment sont-elles reliées aux licences d'enseignement et aux unités de négociation, qui sont rapidement devenues des facteurs de la définition d'un enseignant? La liberté d'enseigner doit-elle être garantie par un accès raisonnable aux ressources éducatives financées par le public et, le cas échéant, qu'entend-on par "raisonnable"?

Dans le rectangle B-Bl, on retrouve les lois constituant des organismes publics chargés de dispenser un service ou un autre. Quel rapport y a-t-il entre leur contrôle et leur gestion et le fait qu'il s'agit de services d'apprentissage? Qui devrait déterminer le type de services dispensés et les conditions dans lesquelles ils le sont? La gestion de ces organismes est-elle conforme aux dispositions des lois les constituant? Quelles lacunes présentent les services qu'ils offrent? Dans quelle mesure devraient-ils demeurer des services passifs, à la disposition des groupes clients, et dans quelle mesure conviendrait-il de les gérer et les financer de façon à attirer de nouveaux clients? Quel rapport devrait exister entre leur financement et les organismes éducatifs officiels? Quels genres de facteurs vont vraisemblablement entrer dans ces décisions? Comment les tendances de l'aide privée et collective à ces organismes se comparent-elles à celles de l'aide accordée aux organismes éducatifs?

C'est souvent dans le sous-rectangle B-Bl que se trouvent les exemples les plus révélateurs de la gestion de l'apprentissage, quand ces exemples existent. Il arrive fréquemment que les lois et règlements relatifs à l'impôt, qui, de prime abord, ne semblent concerner en rien l'apprentissage, recèlent, sous forme de revenus auxquels on renonce, d'énormes dépenses affectées à la délégation de responsabilités en matière d'apprentissage. On trouve aussi des dispositions permettant de répondre aux besoins d'apprentissage dans des lois de toutes sortes. On peut, dans ces cas, se demander comment ces activités sont réglementées ou contrôlées. Quel est leur rapport avec les activités des établissements d'enseignement officiels, et répondent-elles effectivement aux besoins décelés? Dans certains cas, le simple fait de dégager et de répertorier ces dispositions est une tâche à la fois intéressante et ardue.

Le rectangle C-Cl regroupe toutes les dispositions législatives proprement "éducatives", celles, entre autres, qui créent des organismes prestataires, régissent les relations de travail des enseignants que ces derniers emploient et prévoient les divers types d'aide financière dont ils peuvent bénéficier. Même si ce secteur de la réglementation de l'apprentissage peut sembler le plus simple de tous, son analyse ne se heurte pas moins à des complexités qui lui sont propres. Il est raisonnable d'examiner ces lois, c'est-à-dire les lois constituant des organismes prestataires de services éducatifs, du point de vue de la mesure dans laquelle leur organisation est avant tout destinée à soutenir l'apprentissage. Ce type d'examen est encore plus probant lorsqu'on l'applique aux nouvelles dispositions du droit du travail régissant les relations professionnelles dans les établissements d'enseignement, où on a pris pour modèle des secteurs dont l'apprentissage n'est pas le principal objet. Par ailleurs, dans les États fédéraux, particulièrement au Canada où le gouvernement fédéral et les États ou provinces se partagent le financement de l'éducation, la question est tellement compliquée qu'il est souvent impossible de déterminer qui paie quoi. Or, il semblerait que la connaissance des mécanismes de financement de l'apprentissage dans toute société soit essentielle à une participation intelligente à sa gestion.

Délivrance de certificats

C'est dans cette catégorie que sont rangés les principaux pouvoirs d'attribution de certificats, lesquels sont généralement délégués par l'État aux divers organismes prestataires. Cependant, la controverse actuelle concernant l'opportunité de confier la délivrance de certificats aux établissements d'enseignement ou à un organisme indépendant, comme c'est le cas en médecine, soulève d'autres questions

intéressantes relativement à la pertinence de la politique en question ainsi qu'au fondement législatif et à l'application des politiques existantes.

Si le pouvoir de délivrer des certificats est confié à un organisme indépendant, cela signifie que cette fonction pourrait être remplie conformément aux dispositions contenues dans B-Bl, en vertu desquelles l'État se charge de l'exercice du pouvoir de délivrer les certificats, ou le délègue, sans se soucier de la façon dont les connaissances ou compétences à attester ont été acquises. Les avantages et les inconvénients de cette pratique sommeillent sous la surface dans la plupart des discussions sur l'éducation et, à l'occasion, ils éclatent au grand jour.

Le débat en matière de politiques est à son plus vif en ce qui a trait à l'antagonisme entre les différentes formes d'encouragement caractéristiques de B-Bl ou de C-Cl. Toutefois, la nature exacte des avantages et inconvénients est rarement comprise sauf par les instances les plus directement intéressées, et souvent on ne se soucie guère de la préciser.

Nous avons traité surtout de la ligne inférieure du diagramme en ce qui concerne les décisions caractéristiques à ses divers points et certaines de leurs conséquences analysables. Bien sûr, il est encore plus important de comprendre la nature des décisions prises par les individus (représentées le long de la ligne supérieure), mais celle-ci sont beaucoup plus difficiles à décrire et à saisir. On les comprend déjà un peu: le travail d'Allen Tough et de ses associés, en particulier, en témoigne. En outre, le sujet est abordé dans l'étude aujourd'hui dépassée, mais toujours importante, de Johnstone et Riviera, Volunteers for Learning,[6] et celle plus récente de Waniewicz, The Demand for Part-Time Learning by Adults in the Province of Ontario.[7] Jusqu'ici cependant, les études du comportement associé à la ligne supérieure et celles du comportement de la ligne inférieure ont été entreprises indépendamment l'une de l'autre dans la plupart des cas. Les expériences tentées dans les années soixante, âge d'or de l'enseignement aux adultes dans les écoles publiques au Canada, ont montré que le fait de mettre davantage de ressources du type qu'on retrouve dans C-Cl à la disposition des adultes semblait se traduire par un accroissement du nombre d'adultes qui choisissaient C de préférence à B en matière d'apprentissage. Nous ignorons l'influence que les décisions de C-Cl ont sur les adultes au point A. Est-il incontestablement préférable qu'il y ait plus d'élèves inscrits dans des établissements d'enseignement officiels que de personnes poursuivant leur apprentissage à leur façon? À long terme, quelles seront les répercussions sur la volonté d'apprendre de l'investissement dans les ressources de la catégorie B-Bl de préférence à celles de C-Cl? On sait que depuis quelques années les gouvernements occidentaux semblent favoriser B-Bl au détriment de C-Cl, malgré la forte opposition de groupes d'intérêts décidés à maintenir en place les organismes et les pratiques liés aux institutions de C-Cl. Laquelle de ces options favoriserait la maximalisation de l'apprentissage dans le contexte décrit ci-dessus? Nous avons de très fortes raisons de vouloir comprendre les conséquences différentes de ces options.

Les organismes bénévoles

Le rôle et le statut des organismes bénévoles dans une société, quelle qu'elle soit, fournissent un des principaux exemples des négociations constantes au sujet des caractéristiques des besoins de A-Al. Les résultats des recherches sur le bénévolat révèlent très clairement qu'une immense quantité de connaissances sont acquises

par des adultes qui se regroupent selon une organisation plus ou moins poussée afin d'atteindre des objectifs précis. Ces objectifs peuvent être tout à fait privés, comme ceux que poursuivent d'innombrables petits groupes d'entraide au Canada, ou publics, comme ceux des nombreuses associations des domaines de la santé, de la culture et des sports. Dans chaque cas, il y a des tâches à accomplir, et les membres s'appliquent à découvrir comment s'y prendre. Vraisemblablement, à l'âge adulte, l'apprentissage se fait moins dans le rôle officiel et intimidant d' "élève" que dans celui de "membre" d'un groupe ou d'un autre.[8] Par conséquent, les relations entre l'un ou l'ensemble de ces groupes et l'État revêtent une grande importance pour la gestion de l'apprentissage.

Au Canada, tous les groupes - sauf ceux qui sont ouvertement ou secrètement coupables de sédition ou de trahison - ont le droit d'exister et de recruter des membres librement. Un groupe qui choisit de pratiquer des activités commerciales à titre d'organisation sans but lucratif doit normalement adopter une personnalité morale et se conformer aux règlements régissant ce type d'organisation. Cependant, s'il se consacre à une oeuvre sociale, c'est-à-dire si ses objectifs sont de nature publique, il peut demander à bénéficier d'un traitement privilégié en ce qui concerne l'imposition des particuliers ou des groupes qui lui versent des fonds. Dans un tel cas, le donateur peut demander une forme de dégrèvement fiscal qui soit en rapport avec le montant de son don. La Loi de l'impôt sur le revenu prévoit de telles déductions pour les "dons de charité" (expression quelque peu vieillie) aux organisations "enregistrées". L'organisation qui souhaite acquérir ce statut privilégié doit en faire la demande au ministère du Revenu national. Les demandes sont examinées par des fonctionnaires du ministère. Les motifs de leurs décisions ne sont pas clairs, et la seule voie de recours est celle des tribunaux.

Il existe un type d'organisme bénévole qui jouit d'un traitement de faveur remarquable sur le plan fiscal, soit le parti politique. En effet, une part considérable des dons versés aux partis politiques est déductible, mais, en outre, elle entre en déduction de l' "impôt à payer", non du revenu total.

Toutefois, c'est précisément sur la définition du "comportement politique" qu'achoppe le système des privilèges fiscaux. Depuis quelques années, au Canada, la participation bénévole à l'administration des affaires publiques s'est sensiblement accrue, et de la part d'un grand nombre d'organisations autres que les partis politiques. En fait, des groupements de citoyens ont fait valoir leur "droit" d'être entendus sur quantité de questions d'intérêt public, que ce soit les tarifs du téléphone ou la construction de pipelines. La majorité de ces groupements ont une préoccupation unique et n'ont ni l'intention ni la capacité de devenir des partis politiques et d'obtenir les avantages pécuniaires dérivant de ce statut. Par contre, nombre d'entre eux ont revendiqué le droit à l'enregistrement comme "sociétés de bienfaisance" et à l'obtention des avantages pécuniaires qui en découlent. Par le passé, la société de bienfaisance devait s'abstenir de toute activité politique, quoique la définition de cette expression soit restée passablement vague.

La question est de grande importance car elle met en jeu la liberté d'apprendre. Les organisations bénévoles qui ont des objectifs à caractère public sont des véhicules privilégiés pour l'apprentissage de leurs membres et par leurs bailleurs de fonds et, en outre, elles constituent autant de terrains propices à la formulation d'options nouvelles pour l'ensemble de la société. Le "temps" consacré par leurs membres, allié aux dons en espèces de leurs bailleurs de fonds, permettent la promotion soigneuse et systématique de ces options, autrement dit leur diffusion d'une façon qui serait impossible ou peu probable autrement. En

somme, ces organisations forment un modèle servant à montrer ce qu'il résulte d'avoir étudié et accepté les options en question. Au Canada, comme dans d'autres pays où les activités bénévoles sont nombreuses et variées, il arrive couramment que l'État fasse siennes des idées et pratiques émanant d'organisations bénévoles. Par ailleurs, l'État consent souvent une aide financière directe aux organisations bénévoles qui dispensent des services et contribuent ainsi au mieux-être de la société. Cette pratique permet, entre autres choses, qu'un plus grand nombre de personnes soient informées des services offerts et puissent participer à leur mise en oeuvre que si ceux-ci étaient fournis par des fonctionnaires. Par conséquent, le moyen par lequel une aide financière indirecte est accordée, notamment par des mesures d'abattement fiscal au profit des donateurs, est de première importance. Tous ceux que préoccupe l'apprentissage dans la société canadienne ne peuvent que s'inquiéter de voir cette aide financière assujettie à des règlements vagues et souvent inconséquents, et soumise à l'interprétation d'une poignée de fonctionnaires, contre lesquels il n'y a d'autre recours que les actions en justice, au coût prohibitif. Il y aurait également lieu, bien sûr, de s'interroger sur l'importance de l'aide qu'autorise le règlement fiscal dans chaque cas. Le rapport exact qui existe entre le dégrèvement fiscal et le montant du don de charité est imprécis, mais il est clair que de nombreuses organisations dépendent de cette forme d'aide pour leur survie. Si le nombre des organisations bénévoles du Canada était réduit, la négociation des besoins, y compris des besoins d'apprentissage, en serait appauvrie et méconnaissable.

Les syndicats

En 1977, le gouvernement canadien, comme d'ailleurs tous les gouvernements d'États industrialisés (voir Thomas, Labour Education in Australia, Travail Canada, Ottawa, 1980), souhaitait trouver un moyen d'inciter le mouvement syndical à jouer un plus grand rôle dans la gestion de l'économie. Un des moyens d'y parvenir était de multiplier les services destinés à permettre aux militants et aux dirigeants d'organisations syndicales d'acquérir les compétences nécessaires à la bonne gestion de leur organisation et à l'accroissement de leurs rapports avec les autres grandes organisations.

Le gouvernement avait le choix entre deux solutions. D'une part, il pouvait fournir des ressources supplémentaires aux établissements d'enseignement (C-Cl), afin que ceux-ci puisssent systématiquement dispenser les services voulus. Certains de ces établissements avaient eu à offrir ou offraient de tels services, mais ceux-là étaient rares, et les relations entre les syndicats et la majorité des maisons d'enseignement post-secondaire étaient restreintes, voire acrimonieuses. D'autre part, le gouvernement pouvait accorder son aide directement aux syndicats (B-Bl), sous réserve que les fonds seraient consacrés à l'éducation syndicale et ne serviraient pas simplement à couvrir les dépenses ordinaires. Ayant choisi la seconde solution, le gouvernement a passé des contrats de cinq ans avec quatre grandes fédérations ouvrières; en outre, il a offert des subventions individuelles aux organisations indépendantes des fédérations; des bourses et des subventions de recherches aux personnes souhaitant entreprendre des études à long terme; enfin des subventions aux établissements d'enseignement post-secondaire. Ce dernier programme a été supprimé à la fin de la première année en raison de restrictions budgétaires. Toutefois, les trois premiers ont été menés à terme. Une évaluation des quatre premières années des programmes a été faite en 1982 (voir Thomas et Abbey, An Evaluation of Labour Canada's Labour Education Program, 1977-1982, Travail Canada, Ottawa, 1982).

En instituant les programmes, le gouvernement fédéral a mis en oeuvre tous les principaux moyens dont dispose une administration désireuse d'atteindre des objectifs qui nécessitent une part d'apprentissage. Il a versé des fonds à des organismes non éducatifs (sous-rectangle B-Bl), à des particuliers (B-Bl) et à des organismes éducatifs. Toutefois, ce dernier programme a été sacrifié sans trop de réserves lorsqu'il a été question de réduire les dépenses. Les organismes non éducatifs bénéficiaires ont le droit d'acheter des services éducatifs à leur gré; il en va de même pour les particuliers intéressés. Certains l'ont fait, mais, pour la plupart, les organismes ont choisi de répondre à leurs propres besoins d'apprentissage avec les moyens dont ils disposaient, en créant des programmes de formation des enseignants et en les appliquant, ainsi qu'en établissant les structures administratives nécessaires à l'exécution des projets d'apprentissage. Le résultat de ces activités a été le développement rapide du plus vaste système relativement autonome d'enseignement aux adultes qui ait été créé au Canada au cours de la décennie. Dès la fin de la première période de cinq ans, les dépenses engagées par le gouvernement fédéral frisaient les quinze millions de dollars, et les syndicats avaient dépensé pour leur part une fois et demie, et même deux fois, cette somme.

Les avantages que comporte cette façon de procéder, notamment la précision des objectifs aux yeux des organismes, et le fait que ces organismes réunissent au départ un certain nombre d'adhérents facilitent considérablement le recrutement des "apprenants". Les connaissances voulues peuvent être inculquées dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage qui est familier aux participants et qui permet de déterminer assez facilement l'efficacité et la pertinence de l'enseignement, du moins pour ce qui est des cours de base. Dans un même temps, cette méthode permet d'allier la loyauté et l'apprentissage, et le sentiment d'appartenance au groupe ne peut manquer d'être renforcé par le fait que les participants apprennent en compagnie de leurs collègues et sous l'égide de l'organisation dont ils sont membres. Mais il existe certains inconvénients; ainsi, le succès des programmes dépend des personnes qui s'en occupent et de l'ambiance politique - pas forcément négative - dans laquelle ils se déroulent inévitablement. La volonté d'offrir des cours avancés aux membres de la haute direction et la dépendance croissante à l'égard de la qualité des programmes et des moyens d'évaluation fait naître, à la longue, le besoin du détachement ou de la zone de protection, qui fait partie intégrante du système d'éducation. Déjà, certains dirigeants syndicaux éprouvent un besoin d'organisation et de permanence que les organismes éducatifs peuvent généralement combler. Reste à savoir s'il sera possible de réaliser ces aspirations sans mettre en jeu les avantages mentionnés; c'est ce que tente de déterminer l'Australie par la création d'un "collège syndical" semi-indépendant.

Le fédéralisme canadien, tel qu'on le connaît, présente un autre avantage. Si le gouvernement fédéral entend choisir la voie du système éducatif (C-Cl), il doit d'abord négocier avec les provinces, qui estiment que même l'enseignement public aux adultes constitue leur chasse gardée. Par le passé, le résultat de telles négociations, touchant un certain nombre des rapports existants avec les provinces, a été d'émousser ou du moins d'atténuer sensiblement les intentions du gouvernement fédéral. Cependant, en ce qui concerne la mise de fonds à la disposition d'organismes privés afin que ceux-ci puissent atteindre les objectifs d'apprentissage préalablement fixés, il n'a pas été nécessaire de négocier avec les provinces, qui n'ont semble-t-il, soulevé aucune objection. Peut-être que, du fait de sa faible envergure, cette activité ne suscite guère l'intérêt des provinces. Néanmoins, le gouvernement fédéral pourrait être tenté de lancer un programme analogue au programme d'éducation syndicale, mais à d'autres fins et sur une plus

grande échelle. L'enseignement public sous toutes ses formes ressortit aux provinces; n'empêche que le gouvernement fédéral ne saurait se soustraire à ses obligations en matière d'apprentissage et qu'il pourrait vraisemblablement décider de les respecter sans avoir recours à des solutions éducatives.

Enseignement à distance

Nous avons affirmé ci-dessus que, en convertissant un besoin d'apprentissage en un besoin éducatif, la personne renonce en partie à sa liberté de choisir en échange de certains avantages, dont le principal est l'obtention d'un certificat. Au cours des années cinquante et soixante, quantité d'expériences ont été tentées en vue de déterminer l'étendue de la liberté dont peut jouir une personne sans cesser d'être un élève au sens strict du terme. Le recours à la télévision comme moyen d'apprentissage a enrichi les ressources relativement restreintes qui étaient disponibles pour l' "apprentissage par correspondance", qu'on appelle maintenant l' "enseignement à distance" ou "télé-enseignement". Durant cette période, les "collèges décloisonnés", les "télé-universités" et d'autres organismes officiels du même genre ont foisonné. Dans des situations variables, les élèves ont réussi à contrôler le moment, le lieu et, dans une certaine mesure, la matière, tout en restant des élèves dûment inscrits dans un établissement d'enseignement donné. Divers organismes éducatifs "flottants" ont profité de l'existence d'un grand nombre d'enseignants rattachés à des organismes "fixes" pour former des relations spéciales entre un organisme "flottant", un enseignant à temps partiel et des élèves dispersés sur un vaste territoire. Cependant, parmi tous ces éléments variables, deux facteurs restaient relativement constants, soit les frais à acquitter et le droit de l'organisme éducatif d'évaluer les connaissances de l'élève et de lui délivrer un certificat.

Au Canada, en raison de la géographie du pays, on a toujours reconnu qu'il existait des individus capables qui, du fait de leur naissance ou de leur emploi, ne pouvaient se présenter en personne dans un des établissements d'enseignement fixes. Malgré sa faible importance quantitative, l'enseignement par correspondance traditionnel, menant à une attestation officielle, a toujours constitué une partie essentielle de l'ensemble du système éducatif. Toutefois, l'essor éducatif des années cinquante et soixante ainsi que la montée en flèche du nombre de candidats souhaitant obtenir un certificat et les possibilités offertes par la télévision ont abouti à un intérêt accru pour l' "enseignement à distance" et ont entraîné la création d'un certain nombre d'organismes, dont l'Université Athabasca, en Alberta.

L'Université Athabasca s'adresse principalement aux étudiants qui ne mettront peut-être jamais les pieds sur un "campus" donné, mais qui, grâce à différents contacts avec l'enseignement, dont la télévision n'est qu'un moyen parmi d'autres, suivent des cours soigneusement conçus et menant à un diplôme.

Selon toute vraisemblance, l'objectif visé est de permettre aux intéressés de transformer leurs besoins d'apprentissage en besoins éducatifs et de leur donner accès aux ressources nécessaires à cette fin. Reste à savoir dans quelle mesure la qualité de l'expérience éducative peut être maintenue en dépit de la distance. Il est quelque peu ironique que les professeurs de l'Université Athabasca, qui habitaient jusqu'ici le centre urbain d'Edmonton, à proximité des ressources traditionnelles d'apprentissage, se voient maintenant tenus de s'établir dans la ville d'Athabasca où, à l'instar de leurs étudiants, ils auront à subir les effets de l'éloignement.

En quoi consiste au juste cet éloignement? S'agit-il simplement d'une distance géographique, de sorte que le rôle de l'étudiant puisse être assumé efficacement, bien que le sujet soit éloigné physiquement de la source de l'enseignement, ou doit-on également tenir compte des facteurs de l'éloignement social, psychologique et, éventuellement, politique? Le système d'éducation a toujours été fondé, tacitement, sur une forme d'apprentissage liée à l'appartenance à un groupe. Un simple coup d'oeil sur les activités quotidiennes de n'importe quel grand organisme éducatif révèle l'importance des efforts, en temps et en argent, qui tendent à faire sentir aux élèves qu'ils sont tous membres d'un groupe. C'est un des facteurs qui expliquent la popularité des associations d'anciens élèves. La principale question à laquelle doivent répondre les organismes tels que l'Université Athabasca est celle de savoir dans quelle mesure ils devraient chercher à remplacer le sentiment d'appartenance qui est inculqué à l'étudiant dans le système traditionnel, afin qu'éducation et apprentissage puissent continuer d'aller de pair.

Conclusion

Notre propos était simplement de fournir un contexte, une perspective de compréhension de la possibilité et du mode de fonctionnement de l'apprentissage dans toute la société. Les sociétés elles-mêmes ne sont pas en mesure d'apprendre, mais, de plus en plus, elles dépendent de la capacité d'apprentissage de leurs membres. Nous affirmons essentiellement que la décision d'aider les joueurs de pipeau à apprendre la musique entraîne la transformation complète de la relation entre les joueurs de pipeau et celui qui les paie et entre ces joueurs et la société qui les entoure, sans compter le rapport de chaque joueur de pipeau avec lui-même. Le nouveau défi intellectuel à relever sera de comprendre la nature de ces transformations et la différence entre, d'une part, les options susceptibles de maximiser les possibilités de l'apprentissage et, d'autre part, celles qui risquent de réduire les chances des joueurs de pipeau d'apprendre la musique, ou d'ébranler leur volonté d'apprendre à la jouer de leur mieux, ou encore d'entamer l'intérêt qu'ils porteront à l'acquisition future de connaissances nouvelles. L'enjeu vaut tous nos efforts.

NOTES

1. Botkin, Elmandjra, Malitza, On ne finit pas d'apprendre, rapport soumis au Club de Rome, Pergamon Press, Toronto, 1979.

2. La Commission internationale sur le développement de l'éducation, Apprendre à être, Unesco - Fayard, Paris, 1972.

3. "The Globe and Mail", Toronto (Canada), 21 mars 1981, p. B1.

4. Botkin, Elmandjra, Malitza, On ne finit pas d'apprendre (rapport soumis au Club de Rome), Pergamon Press, Toronto, 1980.

5. Tough, A., The Adult's Learning Projects, 2e éd., OISE Press, Toronto, 1980.

6. Johnstone et Riviera, Volunteers for Learning, Alaine Publishing Co., Chicago, 1965.

7. Waniewicz, The Demand for Part-Time Learning by Adults in the Province of Ontario, OISE Press, Toronto, 1975.

8. Thomas, A.M., Studentship and Membership: A Study of Role in Learning. Kidd et Selman, Coming of Age, Adult Education in Canada in the '60s, CAAE, Toronto, 1975.

APPRENDRE : VERS UN NOUVEAU PARADIGME

Guy Bourgeault
doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal
Montréal (Québec)

APPRENDRE : VERS UN NOUVEAU PARADIGME

Compte rendu des échanges du séminaire

L'étude du professeur Alan M. Thomas intitulée Learning in Society, diffusée assez largement par la Commission canadienne pour l'Unesco en février 1983 (page documentaire 41), a fait l'objet d'échanges avec l'auteur dans le cadre du séminaire organisé par la Sous-commission de l'éducation de la même Commission et tenu à Ottawa les 25, 26 et 27 mai 1983. Une vingtaine de chercheurs et/ou praticiens de l'éducation permanente, d'horizons fort variés, ont participé aux discussions de ce séminaire; on trouvera p. 123 la liste des participants.

Il n'est certes pas possible de rendre compte en quelques pages seulement de la richesse des échanges intervenus dans le cadre de ce séminaire. Par ailleurs, il ne semblait pas indiqué de tenter de suivre dans ce bref compte rendu les méandres de la discussion, ses détours et retours sur les mêmes thématiques pour apporter nuances, compléments, approfondissements... Il a paru plus opportun d'en présenter une synthèse personnelle, dont la cohérence et les accents ne reflètent donc pas toujours la dynamique du séminaire.

Les échanges ont porté de façon constante, avec une grande diversité d'approches, sur la dynamique propre de l'acte d'apprendre perçu comme un nouveau paradigme (A). Ont été considérées et analysées de façon plus particulière les interactions entre le caractère essentiellement personnel de l'acte d'apprendre et son environnement, voire son conditionnement par l'organisation socio-économique et politique qui en quelque sorte l'enveloppe, le rend simplement possible et en même temps le marque dans sa dynamique profonde (B), les complémentarités entre learning et education, entre les dimensions individuelles de l'acte d'apprendre et les dimensions institutionnelles de l'éducation (C), les possibilités nouvelles ouvertes à qui veut apprendre par les développements technologiques (D). À travers tous ces échanges, auxquels renvoie le présent compte rendu, était posée de façons diverses la question à la fois épistémologique et proprement politique des nouveaux rapports aux savoirs en voie de s'instaurer, question abordée ici en guise de conclusion (E).

A. Vers un nouveau paradigme

Depuis vingt ans déjà, comme le signale le professeur Gordon Selman (p. 9), discours, programmes et parfois politiques s'inscrivant dans une perspective d'éducation permanente, ou - ce qui n'est pas la même chose - de lifelong learning, ont rappelé l'importance, voire la nécessité désormais imposée à tous et à toutes, pour simplement survivre dans les sociétés contemporaines et plus encore pour y vivre et pour s'y insérer et y agir avec quelque efficacité, d'apprendre. L'étude du professeur Alan M. Thomas s'inscrit évidemment dans cette tradition; elle en renouvelle toutefois profondément les perspectives en inversant en quelque sorte les rapports entre l'éducation et l'acte d'apprendre, en même temps qu'entre la simple dispensation ou diffusion des savoirs constitués et établis, d'une part, et la construction ou l'élaboration et l'expérimentation de savoirs neufs, partiellement inédits, d'autre part.

Les tenants - théoriciens et praticiens - de l'éducation permanente ont longtemps cru qu'un accès facilité et élargi aux ressources éducatives était par lui-

même à la fois la promesse et la marque d'une démocratisation du savoir et, par là, de la société. Les désillusions ont été à cet égard souvent cruelles, les désenchantements pénibles. Les chiffres colligés dans une récente étude publiée par la Commission canadienne pour l'Unesco sur l'analphabétisme au Canada[1] sont à cet égard crûment et cruellement révélateurs. En fait, espoirs et désillusions sont ici fondés sur la scolarisation et mesurés par elle. D'où peut-être l'impasse.

Dans la dynamique généralement mise en oeuvre, en effet, les pratiques contredisent et contrecarrent constamment les discours généraux et généreux en maintenant plus ou moins subrepticement la capacité ou la dynamique, "l'instinct" d'apprendre et son essentielle liberté, l'acte même d'apprendre et la joie qui s'y rattache, dans la sujétion par rapport à l'éducation et à son réseau d'institutions, de spécialistes, d'enseignants... lesquels ne changent pas toujours leurs façons de faire lorsqu'ils se mettent à s'appeler animateurs ou facilitateurs. Dans la très grande majorité des cas, le paradigme de l'éducation ou de l'enseignement demeure finalement le référent le plus fondamental des discours et même des pratiques visant à stimuler la capacité ou la dynamique d'apprendre.

Nous est donc proposé ici un changement - proprement révolutionnaire, j'y reviendrai - de paradigme. Ce dont il s'agit, au fond, dans les propos du professeur Alan M. Thomas comme dans plusieurs des commentaires qu'ils ont suscités, c'est rien de moins que de mettre en première place ou au coeur d'une dynamique nouvelle l'acte d'apprendre, et de juger désormais de la valeur et de la pertinence des institutions, programmes, services, pédagogies, etc., selon qu'ils apparaissent comme supports ou comme obstacles, en fonction de ce référent fondamental et essentiel. Nous sommes ainsi conviés à une sorte de retour aux sources, puisque telle était sans doute la visée des initiateurs de ce vaste mouvement socio-culturel que représente l'éducation permanente. Mais nous sommes aussi invités à aller plus loin, à dépasser ambiguïtés et contradictions de discours et de pratiques dont les traits nouveaux cachent parfois trop bien les secrètes continuités.

J'illustrerai ce dernier propos par la confusion ou l'imprécision du vocabulaire, par les difficultés de traduction souvent rencontrées, qui renvoient, me semble-t-il, à des confusions et à des ambiguïtés plus profondes dont elles ne sont que le reflet. En traduisant, par exemple, learning par apprentissage, on évoque la situation de dépendance de l'apprenti face à son maître bien plus que sa liberté et sa potentielle créativité. Comme l'indique d'ailleurs le dictionnaire Larousse, l'apprentissage, qui est le "fait d'apprendre un métier", "peut s'effectuer soit dans l'entreprise (apprentissage sur le tas), soit dans des centres d'apprentissage. La sanction légale de l'apprentissage est constituée par un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) ou brevet". Et nous voilà revenus - hors de l'école, il est vrai, mais à quoi bon ? - aux institutions et aux diplômes ! Et si d'aventure on veut retourner à l'anglais, le dictionnaire nous mettra sur la seule voie de l'apprentice ou de l'article, ajoutant l'équivoque à la confusion. Notons toutefois, pour être justes, qu'on peut aussi faire de diverses façons l'apprentissage de la vie, et que le dictionnaire Harrap's nous ramène alors au learning en traduisant par "to learn by experience".

De façon semblable, bien qu'en sens contraire, cette fois, l'expression usagers des institutions ou services d'enseignement, de la publication Du point de vue des adultes (ICEA-CAAE, octobre 1982), a été traduite par learners dans la version anglaise From the Adult's Point of View, la dynamique de l'acte d'apprendre étant de nouveau subrepticement confisquée, avec la liberté de son jaillissement en quelque sorte "sauvage" (free), par l'éducation et par l'école.

La déscolarisation de l'éducation peut être considérée aujourd'hui comme chose faite ou acquise dans les discours; la victoire n'est certes pas assurée encore dans les pratiques. Tout un chapitre du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean), Apprendre : une action volontaire et responsable (Québec, 1982), chapitre consacré à la déscolarisation des programmes et des pratiques de formation, montre bien la permanence sous des formes diverses d'une emprise scolaire qui paralyse à l'avance la dynamique de l'acte d'apprendre et brise ses élans, et qui réduit singulièrement l'ambitieux projet de l'éducation permanente. Dans les larges perspectives et visées de ce projet, en effet, toutes les ressources éducatives, et non les seules institutions scolaires, doivent être mises en concertation et à contribution, au service du développement des personnes et des collectivités.

Par delà cette première victoire mal assurée ou cette première révolution inachevée, s'impose l'urgence d'une seconde libération, celle de l'acte d'apprendre de la domination de l'éducation : institutions, programmes, modèles pédagogiques, etc. Tout comme l'éducation déborde l'école, l'acte d'apprendre échappe à son tour aux limites et aux limitations de l'éducation.

Il s'agit, ai-je dit plus haut, d'un changement de paradigme, d'une révolution. Il s'agit, en effet, et par exemple, de quitter la didactique (et les sciences de l'éducation) pour s'intéresser à l'étude de l'acte d'apprendre. Il s'agit, pour redire la chose en d'autres mots, de prendre l'acte d'apprendre et non plus celui d'enseigner comme objet d'étude et de recherche, ce qui implique et signifie qu'on lui a (ou aura) reconnu son poids, son importance et son élan ou sa dynamique propre en tant que réalité sociale. Il s'agit, empruntant ici à des catégories de Gabriel Marcel, de s'intéresser à l'apprendre... et non au seul apprendre quelque chose. (L'espérer... demeurant ouvert par les points de suspension, disait Gabriel Marcel, renvoie à une dynamique profonde de l'existence et comme à sa respiration; l'espérer quelque chose ferme en quelque sorte l'être sur l'objet de son désir qui l'enferme.) Le changement ici proposé peut paraître à première vue bien académique; il renvoie pourtant à des enjeux pédagogiques mais aussi, en même temps et surtout épistémologiques et proprement politiques, que les paragraphes qui suivent tenteront d'expliciter.

Le changement de paradigme proposé s'inscrit, en le prolongeant, dans un large courant de pensée et d'action dont je me contenterai d'évoquer ici quelques traits ou quelques moments.

En 1970, Pierre Angers, dans le Rapport annuel 1969/1970 du Conseil supérieur de l'éducation, présentait sous le titre l'activité éducative, une réflexion sur les fondements et les finalités du système d'éducation qui était en même temps une invitation à un premier renversement de perspectives. Plutôt que de considérer et de chercher à comprendre l'éducation à partir de l'organisation scolaire, puis à favoriser sa plus grande efficacité, Pierre Angers proposait alors de tout regarder sous l'angle de l'épanouissement des personnes vu comme objectif du système d'éducation et de l'activité éducative. "Par les solutions proposées, par les réformes accomplies, nous avons témoigné jusqu'à présent, écrivait-il, d'une philosophie se rapportant surtout à l'insertion et à la place de l'individu dans le système : accessibilité, participation, démocratisation." Il proposait de renverser ce rapport pour "que ce soit le système d'éducation qui conforme sa morphologie et son fonctionnement aux exigences les plus naturelles de l'homme et non l'inverse" (p. ix). Proposant ainsi d'accorder désormais "primauté à l'activité éducative" (p. 72), il était amené à centrer l'attention, à l'intérieur même de l'école ou du

système scolaire, sur l'activité de l'étudiant, seule essentielle et que les autres intervenants de l'école ne peuvent que stimuler et aider. Depuis lors, comme en témoignait son intervention de clôture lors du colloque international sur l'éducation permanente tenu à l'Université de Montréal (Faculté de l'éducation permanente), en 1983, l'intérêt de Pierre Angers n'a cessé de se centrer ou concentrer toujours davantage sur l'acte d'apprendre, sur sa dynamique propre, ses conditionnements, son "fonctionnement", ses élans, etc., en reconnaissant toutefois l'importance de l'environnement éducatif.

Par un tout autre biais et par un tout autre chemin, la recherche de pointe en informatique portant sur l'intelligence artificielle est elle aussi amenée à porter une attention toute spéciale à l'acte d'apprendre ou à "ce qui se passe quand on apprend", dans ses aspects tant chimiques et biologiques que symboliques et socio-culturels. Et il n'est sans doute pas sans intérêt d'évoquer ici le projet de Global Learning Symposium* présentement en voie de préparation, sous la direction du professeur Thomas, à l'Ontario Institute for Studies in Education : l'ambition ou la visée de ce symposium est de créer un lieu de rencontre et d'échanges inter-disciplinaires sur cette réalité essentiellement transdisciplinaire - et débordant donc de toutes parts les champs et perspectives ici trop étroites des seules sciences de l'éducation et de la psychologie - qu'est l'acte d'apprendre.

B. La personne et la collectivité

En centrant ainsi l'attention sur le surgissement en quelque sorte spontané et sur la sauvage liberté de l'acte d'apprendre en sa source et en sa dynamique propre, le caractère essentiellement personnel de l'acte d'apprendre se trouve mis en lumière. Il convient toutefois de ne pas minimiser l'importance de son environnement socio-culturel. Comme les racines historiques de chacun, par la biologie ou la génétique en même temps que par l'appartenance à un univers culturel donné, fournissent à la personne son réseau vital d'appartenance dans le temps et dans l'espace, dans l'esprit et dans la chair, de même l'acte d'apprendre est-il nécessairement situé, nourri et conditionné tout à la fois par la société dans laquelle vit la personne. Cette dimension sociale et culturelle en même temps que proprement politique de l'acte d'apprendre a été abondamment explicitée lors du séminaire; en témoignent, par exemple, les contributions de D'Arcy Martin et de Brock Whale (p.101 et p.65).

Il est à cet égard significatif que l'énoncé de politique québécoise d'éducation des adultes proposé par la Commission Jean soit présenté sous le titre Apprendre : une action volontaire et responsable. Centrant en quelque sorte l'attention sur l'essentiel par son titre, le rapport propose des mesures de caractère économique, social, culturel et politique requises pour libérer et aider la dynamique personnelle, libre ou volontaire et responsable, de l'acte d'apprendre.

Peut-être faut-il dénoncer ici au départ certaines confusions. Celle, par exemple, qui laisse malheureusement sa trace dans le rapport du Club de Rome No Limits to Learning[2] (Oxford/Toronto, 1979), qui semble prêter à la société et aux groupes ou collectivités qui la composent une capacité d'apprendre. L'acte d'apprendre est essentiellement personnel; il s'enracine dans la liberté créatrice de l'individu. Certaines expressions reçues gardent toutefois un sens prégnant, qu'on ne saurait ici éluder, en évoquant des savoirs collectifs, des sagesses de civilisation. Elles renvoient alors à ce bagage ou à ce patrimoine culturel des collectivités

* Traduction possible (ou impossible !) : Apprendre - symposium interdisciplinaire.

dont les dimensions sociales et politiques et même proprement économiques ont été souvent mises en lumière. C'est dans cet environnement social et avec l'héritage culturel évoqué plus haut que s'inscrit et agit la dynamique essentiellement personnelle de l'acte d'apprendre.

En éducation des adultes, les actions menées par divers groupes d'action ou associations volontaires ont d'ailleurs montré, en même temps que leur utilité ou leur fécondité en matière d'apprentissage par les membres ou par les participants, l'importance de la dynamique proprement cognitive des appartenances en même temps que des actions collectives.

Aussi importe-t-il de dissiper une autre confusion : celle qui identifie en pratique la société à l'État. L'appartenance à la société se fait selon des modalités très diversifiées par le biais des multiples collectifs choisis ou imposés de la vie quotidienne : famille, milieu de travail, groupe d'amis, association professionnelle ou de loisir, etc. Si l'État démocratique a pour rôle et mandat de faciliter l'exercice des libertés individuelles, il ne pourra jamais le faire que par la reconnaissance et la médiation des groupes, collectifs ou corps intermédiaires pour ou entre lesquels il établira en quelque sorte les règles du jeu ou de l'interaction. Il en va ici des rapports entre la personne et la société, s'agissant de l'acte d'apprendre, comme de ceux qui articulent entre eux, par exemple, les droits individuels et les droits collectifs. Concrètement, la reconnaissance des premiers passe par celle des seconds. Que vaudrait, en effet, le droit de parler une langue inintelligible aux interlocuteurs ? Et que peut bien signifier le droit individuel au travail dans une société où sévit le chômage ? Etc. La reconnaissance des droits individuels n'est donc réelle que lorsque la société rend structurellement possible leur exercice et leur confère par là même une dimension collective : c'est le rôle tant des législations et réglementations sur la langue ou sur le travail, par exemple, que des conventions collectives de travail ou des ententes et protocoles de toutes sortes entre des collectifs, c'est-à-dire entre des groupes d'individus qui se sont constitués en groupes pour avoir la force de faire reconnaître leurs droits. Parlant de l'acte d'apprendre, on reconnaîtra et dira l'importance de l'environnement, voire du conditionnement social de l'acte d'apprendre.

Il y a plus, cependant. L'acte d'apprendre, d'une part, comme tout acte humain, est l'acte d'un être situé en solidarité avec d'autres dans le temps et dans l'espace, et constitué comme personne par et dans cette solidarité. Ce même acte, d'autre part ou en outre, ne se réalise, du moins dans une certaine plénitude, que dans l'interaction avec d'autres - dans la "séduction", a-t-on dit - ce dont le langage, instrument de connaissance, est à la fois le médium et la manifestation. En somme, la personne n'advient elle-même comme personne que par et dans la relation interpersonnelle, que par et dans les solidarités de ses appartenances sociales; et l'acte d'apprendre, acte éminemment personnel, n'atteint à son tour un certain degré d'achèvement que par et dans l'actualisation diversifiée de ces mêmes relations, solidarités et appartenances. Les nombreux témoignages reçus sont à cet égard convergents : les adultes affirment souvent avoir davantage appris dans l'action et à travers les solidarités qui l'avaient suscitée et qu'elle avait nourries que sur les bancs d'école... même du soir ! Et plusieurs enquêtes menées dans les institutions d'enseignement ont montré l'importance des groupes pour la stimulation et le soutien des efforts d'apprentissage accordée ou reconnue par les étudiants adultes.

C. Nouveaux rôles institutionnels

Le renversement de perspectives décrit plus haut et les témoignages évoqués amènent donc à concevoir différemment l'environnement ou les supports de l'acte d'apprendre, notamment l'environnement proprement éducatif et l'institution scolaire à tous ses niveaux. Diverses interventions, par exemple les communications de Guy Bourgeault (p.79), Bert Curtis (p.53), Teresa MacNeil (p. 93), ont insisté sur la nécessaire complémentarité, dans un projet et dans une perspective d'éducation permanente et plus encore de lifelong learning, entre l'école et les autres partenaires socio-éducatifs ou socio-culturels du milieu.

Il est abondamment question, en d'autres sections de la présente publication, tant des visées que des modalités, voire des mécanismes, ainsi que des conditions de mise en oeuvre et de fécondité de cette nécessaire complémentarité, au service de l'apprentissage, entre les divers partenaires de la société éducative : l'école, sans doute, mais aussi les groupes d'action volontaire, les organismes de culture et de loisir, les syndicats, les entreprises, les médias, etc. Sans insister davantage, je me contenterai donc de signaler ici certaines des questions posées ou certaines des problématiques abordées lors du séminaire.

1. Et d'abord celle de l'ambiguïté de la déscolarisation ou de certains projets de soustraire, de libérer la formation et les apprentissages à l'emprise de l'éducation. S'il importe en effet de relativiser le rôle de l'école au service des apprentissages et de la formation, c'est-à-dire de situer le rôle de l'école dans sa relation aux apprentissages et à la formation et dans sa relation aux rôles des autres partenaires socio-éducatifs, il apparaît tout aussi important de reconnaître le rôle propre, même limité et circonscrit, de l'école. L'importance des ressources humaines - en nombre et en qualité - et budgétaires qui y sont investies font de l'école, entendue ici comme le système d'éducation et ses institutions de tous les niveaux, un lieu tout à fait privilégié de ressources éducatives au service de qui veut apprendre. Cette école, en outre, et elle seule, a un mandat explicite, spécifique, et formel à cet égard.

2. De même, on ne saurait par de simples jeux de mots escamoter les enjeux réels ni esquiver les défis, avec ses embûches et ses difficultés, d'une nécessaire concertation, au service des personnes qui apprennent, entre les divers niveaux de gouvernement au Canada comme entre les institutions scolaires et les autres sources et ressources de formation ou d'apprentissage. On a souvent été tenté au cours des dernières années, dans des luttes qui prenaient parfois l'allure de chicanes politiques mesquines, d'utiliser les distinctions entre éducation, formation (training) et apprentissage (learning) - légitimes et utiles à d'autres fins - pour réclamer des pouvoirs accrus, légitimer des interventions intempestives et mal articulées avec celles d'autres instances, défendre des monopoles... Ottawa a ainsi cherché à séparer la formation (professionnelle) de l'éducation, pour affirmer sa juridiction sur la première en laissant aux gouvernements provinciaux et notamment au Québec sa juridiction constitutionnelle exclusive, jalousement défendue, sur la seconde; de son côté, Québec s'est souvent désintéressé en pratique d'utiles collaborations inter-régions et surtout d'une concertation pourtant nécessaire à l'échelle du Canada en matière de formation et d'éducation. De façon semblable, les souhaitables allers-retours entre l'école et l'industrie, ou plus largement entre l'éducation et le travail, pour favoriser la meilleure qualité et pertinence tant des apprentissages que des formations et de l'éducation elle-même ont souvent été sacrifiés à des cloisonnements

entre l'école et l'éducation, l'industrie ou l'entreprise et la formation... le plaisir de simplement apprendre étant laissé pour compte et abandonné aux organismes de loisir et d'action volontaire! Il y a pourtant entre éducation, formation et apprentissages des liens vitaux qu'on ne saurait briser sans dommage... finalement pour les apprentissages et pour les personnes. D'où l'importance, ici comme en d'autres matières, de la justesse des concepts et de leur articulation qui, si elle n'entraîne pas toujours celle des pratiques, aide au moins à en faire la critique.

3. Il importe par ailleurs que soient instaurés entre l'institution scolaire et les autres partenaires - entreprises, syndicats, groupes, associations et organismes divers - des rapports de concertation et de collaboration qui permettent d'articuler entre elles, au service des apprentissages, des ressources éducatives dont les apports sont, ou du moins peuvent être, complémentaires. L'approche coopérative, a-t-on fait observer, doit être ici favorisée; elle peut et doit respecter, avec l'autonomie des partenaires, la spécificité tant de leurs finalités ou de leurs objectifs que de leurs contributions. On ne saurait attendre de l'entreprise qu'elle élabore des programmes de formation de base à l'intention des membres de son personnel, ou de l'école qu'elle s'engage directement et comme telle dans les luttes des citoyens du quartier pour l'amélioration des conditions de logement et de l'aménagement urbain. On peut cependant demander à l'entreprise d'encourager par divers moyens, notamment par l'octroi de congés-éducation, l'acquisition d'une formation de base, ou de rendre occasionnellement ses équipements disponibles pour des activités de formation; et au collège ou à l'université de fournir aux citoyens du quartier les supports de recherche et de formation requis pour la conduite de leurs luttes, ou aux organismes volontaires d'éducation populaire, par exemple en matière d'alphabétisation, des personnes ressources compétentes.

4. Les rapports aménagés avec les autres partenaires socio-éducatifs devraient permettre à l'école de reconnaître la valeur des acquis de formation extra-scolaire par des structures d'accueil et dans les programmes eux-mêmes, par l'exemption de certains cours ou par la reconnaissance de formations équivalentes, par des modalités pédagogiques appropriées. Il conviendrait néanmoins de se méfier ici du néo-colonialisme qui peut animer certaines volontés ou entreprises -éventuellement récupératrices - de "certification" à tout prix des apprentissages. Ici encore, on aura intérêt, évitant de tout uniformiser ou avaliser, à respecter, avec la liberté des personnes, à la fois l'autonomie des institutions ou des organismes en cause et la spécificité de leurs contributions respectives.

5. La coopération souhaitée, avec les concertations et les collaborations qu'elle devrait entraîner, exigera des institutions comme des instituteurs (les allitérations sont peut-être ici significatives) des transformations, des conversions radicales. Aussi, tout en maintenant vivante l'utopie d'institutions nouvelles et de spécialistes décentrés de leurs intérêts propres (souvent mesquins) et au service des personnes, il sera sage de miser sur les pratiques nouvelles qui, évitant aux institutions la sclérose, y ouvrent subrepticement ou avec audace de nouvelles voies d'action. Plusieurs textes soumis à la discussion lors du séminaire font écho à de telles pratiques ou expériences novatrices.

D. Virage ou mirage technologique ?

Parmi et avec d'autres moyens, les possibilités technologiques liées à la télématique peuvent contribuer à libérer l'acte d'apprendre. Et à décentrer peut-être les institutions d'elles-mêmes, si toutefois elles ne deviennent pas à leur tour une nouvelle institution! La contribution de Michel Pichette (p. 113) fournit à cet égard de stimulantes perspectives ou pistes de réflexion et d'interrogation. Le temps a toutefois manqué, lors du séminaire, pour y avancer vraiment et pour explorer un peu systématiquement ce terrain aujourd'hui plus arpenté que labouré...

On parle souvent de l'enseignement assisté ou instrumenté, rendu accessible et disponible dans le patelin de chacun ou même à son domicile, comme d'un téléenseignement, comme d'un enseignement à distance. Mais à distance de quoi ? et de qui ? De l'école, assurément, mais non de la maison; du maître peut-être, mais non de celle ou de celui qui apprend. On prend tout à coup conscience que c'est l'enseignement à l'école qui est, du point de vue de qui apprend, "à distance". On entrevoit ici comment les supports technologiques pourraient libérer l'acte d'apprendre d'obstacles et de servitudes de divers ordres; comment également ils pourraient - ou peuvent déjà ou pourront ? - aider les institutions et leurs personnels à accomplir la décentralisation présentée plus haut comme une exigence de la reconnaissance de la primauté de l'acte d'apprendre. Il y a quelques décennies à peine, faisait observer Alan M. Thomas, le progrès d'élèves d'âges variés, souvent regroupés dans une même classe, était mesuré pour chacun par le passage du livre 1 au livre 2, puis au livre 3... en lecture, en calcul, voire en histoire ou en géographie. Les degrés ont succédé aux livres dans des écoles primaires et secondaires plus populeuses et pouvant en conséquence répartir les élèves en "classes", c'est-à-dire en groupes (d'âge) plus homogènes. Les technologies nouvelles peuvent contribuer à libérer l'acte d'apprendre des servitudes - textes fermés, rythmes imposés, etc. -tant du manuel que du groupe/classe. Elles peuvent aussi rendre largement accessibles des programmes d'alphabétisation et de formation de base, rendant par là possibles à la fois l'acquisition des connaissances et habiletés devenues vitales dans les sociétés modernes, spécialement les plus industrialisées, et les apprentissages indéfiniment variés auxquels ces connaissances et ces habiletés de base ouvrent l'accès.

Elles pourraient également créer de nouveaux pouvoirs de domination idéologique et culturelle. D'où l'urgence des débats démocratiques sur la télématique et ses utilisations. C'est en effet toute la problématique de l'appropriation de l'informatique et de ses dérivées qui est ici évoquée, en même temps qu'un enjeu démocratique majeur. On peut expliciter succinctement cette problématique et cet enjeu sous la forme d'une question : qui décide(ra) de la conception des programmes, logiciels et instruments utilisés ? La question, d'ordre épistémologique, est en même temps éthique et politique. Il importe, par exemple, d'assurer un large accès à la télématique et à ses banques de données si l'on veut que les possibilités ouvertes par les technologies nouvelles servent l'ensemble de la collectivité, personnes et groupes, et non quelques privilégiés seulement. Il importe, plus radicalement peut-être, que soit assuré un contrôle démocratique de l'information mise en banque. Il importe, finalement et en somme, que nous puissions nous approprier individuellement et collectivement les outils de la télématique. Sans quoi, une fois de plus, la dynamique de l'acte d'apprendre sera desservie plutôt qu'aidée, stimulée et assistée.

Signalons en outre que ce sont les travailleurs et les travailleuses les moins qualifié(e)s qui risquent de se voir refuser en pratique l'accès aux programmes

d'initiation à l'informatique (et aux instruments de la télématique) et de formation, ce qui aura(it) pour effet d'accroître, au lieu de la réduire, l'inégalité des chances d'apprendre souvent dénoncées dans le monde de l'éducation.

E. Vers de nouveaux rapports aux savoirs

Le changement de paradigme décrit plus haut, les paragraphes qui précèdent l'ont abondamment illustré, a d'immenses conséquences d'ordre pédagogique, d'ordre socio-politique, d'ordre proprement épistémologique. Il me semble d'ailleurs que l'histoire de l'éducation des adultes au cours des vingt ou trente dernières années, au Canada du moins, a été à la fois le reflet et la cause, pour une part, d'une évolution des enjeux éducatifs et culturels qui suit cet ordre. La volonté de prendre en compte et en considération l'expérience des adultes et les connaissances qui s'y rattachent a d'abord marqué, avec l'avènement - avec ou sans le nom - de l'andragogie, la pédagogie en cherchant et proposant tout à la fois de donner résolument à l'apprenant, dans l'école, le pas sur l'enseignant. Par la suite, les tenants et promoteurs de l'éducation permanente ont proposé une concertation entre l'école, dont le monopole était par le fait même nié, et les autres ressources éducatives du milieu, au service de l'apprenant et de l'acte même d'apprendre. Plus récemment, une attention plus particulière étant portée à l'acte d'apprendre, s'est avivée et élargie la prise de conscience des enjeux proprement épistémologiques en même temps que politiques du renversement de perspectives opéré.

Par delà donc les nouveaux rapports plus égalitaires ou d'interdépendance instaurés entre apprenants (et non plus enseignés) et enseignants (demeurant apprenants), par delà aussi les nouveaux rapports revendiqués plus qu'établis encore entre les personnes qui apprennent et les institutions qui peuvent aider à apprendre, comme entre les institutions elles-mêmes, c'est de nouveaux rapports aux savoirs qu'il s'agit et, par là même, de nouveaux rapports sociaux ou de nouvel ordre social.

Les propos tenus tout au long du séminaire invitent en effet à reconnaître que la personne qui apprend ne fait pas qu'acquérir un savoir constitué; elle crée pour une part - pour la part qu'elle y apporte - les savoirs. L'acte d'apprendre, arraché à la sujétion par rapport à l'enseignant, se libère en même temps des savoirs constitués... qui sont finalement les savoirs constitués par les enseignants. Et se trouvent ainsi instaurés entre les "profanes" et les spécialistes, savants ou professionnels de toute farine, de nouveaux rapports de connaissance, faits d'interdépendance et de coopération, qui sont à leur tour à la fois le reflet et l'amorce de nouveaux rapports de pouvoir dans un nouvel ordre social.

Utopie ? Certes. Rêve ou promesse et germe déjà de réalités à venir ? À nous - professeurs, administrateurs, responsables politiques - d'en décider. Car il s'agit, finalement, d'un choix de société. Dans un rapport de recherche soumis en 1979 au Club de Rome sous le titre No Limits to Learning : Bridging the Human Gap,[2] James W. Botkin, Mahdi Elmandjra et Mircea Malitza[1] ont bien montré à la fois l'ampleur et l'urgence du défi posé à l'échelle de la planète par l'écart ou le fossé sans cesse élargi entre la complexité croissante des problèmes et la capacité humaine de trouver les solutions appropriées.

Un certain style - ou une certaine "qualité" - de recherche scientifique, puis d'appropriation et d'utilisation de ses résultats, s'avère dépassé lorsqu'il s'agit de trouver les solutions utiles aux problèmes complexes souvent créés précisément par l'utilisation de techniques mises au point pour l'application des résultats des

recherches scientifiques. Les interactions multiples entre les divers facteurs ou éléments d'un phénomène ou d'une situation, liées à l'interdépendance des individus et des groupes ou des collectivités plus larges, créent des faits nouveaux et des situations proprement inédites qui requièrent, au service de l'autonomie et de la capacité d'intégration des personnes et des collectivités, ce que les auteurs du rapport appellent Innovative Learning - par opposition à Maintenance Learning - c'est-à-dire une pratique scientifique dans laquelle interviennent comme composantes intrinsèques l'anticipation et la participation, ou la solidarité dans le temps et dans l'espace[3] dont nous avons déjà dit plus haut qu'elle constituait en quelque sorte le terreau vital de l'acte d'apprendre et le contexte de sa nécessaire et inaliénable liberté.

NOTES

1. Thomas, Audrey M., L'analphabétisme chez les adultes au Canada -Réflexion pour une action - Page documentaire 42, Commission canadienne pour l'Unesco, 1983, 152 p.

2. Botkin, James W., Mahdi Elmandjra, Mircea Malitza, No Limits to Learning : Bridging the Human Gap, A Report to the Club of Rome, Oxford, Pergamon Press, 1979, p. 6 et 22.

3. Ibid., p. 17 - 44. Voir aussi les perspectives - parfois stimulantes pour la réflexion sur semblables matières - déployées dans certaines contributions du séminaire de l'Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (octobre 1978) : Le futur de l'éducation et l'éducation du futur, publié sous la responsabilité de R.M. Avakov, Paris, 1980.

LE RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

B.E. Curtis
Président
Confederation College
Thunder Bay (Ontario)

II. EXPÉRIENCES ET PERSPECTIVES

- Au service des apprentissages - rôles et compétences
- A l'école ... et ailleurs - expériences
- Nouvelles perspectives grâce à la révolution technologique

LE RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

Les Canadiens appelés à étudier les systèmes d'enseignement publics et l'application du principe de l'apprentissage permanent aux lignes de conduite et initiatives publiques semblent d'emblée reconnaître que la perspective canadienne est pratiquement unique dans le monde occidental. Cette originalité vient du fait que l'Acte de l'Amérique du Nord britannique a décrété que l'enseignement était un droit et une responsabilité des provinces. Qu'on soit d'accord ou non avec ce fait historique, son influence sur l'enseignement public d'aujourd'hui et de demain au Canada est profonde. Les systèmes d'enseignement publics ne font que commencer à comprendre la signification du principe d'apprentissage permanent, même après un demi-siècle d'encouragement et de prosélytisme de la part des chefs de file du monde entier dans le domaine de l'enseignement, dont quelques-uns étaient Canadiens. Les termes succincts employés en 1954 par Helen Lyman Smith pour décrire le problème n'ont pas encore fait l'unanimité au Canada :

> Lorsque H.G. Wells nous a pris par surprise en déclarant que le monde devait faire un choix entre l'enseignement et la catastrophe, on a tout d'abord pensé qu'il parlait de l'enseignement dispensé aux enfants. Mais ce ne sont pas les enfants qui mènent le monde des affaires locales ou nationales. C'est en enseignant non aux enfants, mais aux adultes, que l'on sauvera le monde de la destruction. C'est l'adulte qu'il faut libérer de ses préjugés et de ses vues étroites. Il faut développer et ennoblir sa nature, ses idées et ses habitudes jusqu'au niveau d'un civisme civilisé. Voilà la seule et unique préoccupation de l'État dans le domaine de l'enseignement.[1]

L'exposé de M. Thomas présente admirablement bien le thème, même si certaines des hypothèses qu'il contient soulèvent des questions. Il me semble que peu importe la vitesse avec laquelle les lignes de conduite publiques et la situation du domaine de l'enseignement peuvent changer (et les maisons d'enseignement traditionnelles sont d'une lenteur notoire lorsqu'il s'agit de changement), ces lignes de conduite auront plus pour effet de changer la clientèle, la pratique et les méthodes des établissements que de modifier leur rôle fondamental dans la société.

Les établissements d'enseignement de demain

Actuellement, quatre facteurs sociaux importants rendent les spéculations relatives au rôle futur de l'enseignement officiel à la fois populaires et aléatoires.

Premièrement, on constate que les particuliers, les employeurs et l'État se rendent davantage compte que l' "apprentissage", sous une forme ou une autre, est la seule réponse viable au changement. Deuxièmement, le taux actuel de chômage engendré par la récession économique, associé au chômage structurel actuel et à venir, pousse un grand nombre de personnes à acquérir des aptitudes nouvelles ou différentes. Troisièmement, les modifications démographiques du Canada posent

des problèmes intéressants aux maisons d'enseignement officielles et à l'État. Quant au quatrième facteur, il s'agit des répercussions de l'augmentation des informations disponibles que permet l'amélioration de la technologie des communications.

Les responsables de la prestation de l'enseignement public à tous les niveaux doivent déjà composer avec l'augmentation phénoménale de l'information dans la société. Les écoles, collèges et universités voient bien que les élèves obtiennent plus d'information hors de l'école que dans celle-ci, et commencent à tenir compte de ce phénomène relativement nouveau, dont il sera question un peu plus loin. Par leurs actes, toutefois, ils montrent qu'ils ne reconnaissent pas encore que si la société doit se vouer à l'éducation permanente, les écoles primaires et secondaires devront promouvoir beaucoup plus l'éducation permanente qu'ils ne l'ont fait par le passé. On ne change pas du jour au lendemain le principe de la préparation à la vie en celui de préparation à une vie d'apprentissage, et il faudra un certain temps pour y arriver, même après qu'on aura décidé que ce changement vaut la peine d'être fait.

On n'a pas encore vraiment compris les avantages pour les écoles de ne plus devoir dispenser en douze ans les connaissances de toute une vie.

Sur le plan démographique, les écoles élémentaires et secondaires ont construit des immeubles et recruté des enseignants pour faire face à la vague d'inscriptions de la période d'après-guerre. Maintenant que le pire est passé, les syndicats des enseignants et, dans certains cas, le gouvernement, encouragent ces écoles à se tourner vers l'enseignement des adultes, même si le personnel ne possède pas la formation ni l'expérience voulues pour cette tâche.

Malgré la baisse évidente du nombre d'élèves des écoles élémentaires et secondaires, les politiques publiques semblent plutôt mal conçues. Les écoles secondaires des quatre coins du pays, en particulier, se rendent soudainement compte de leurs possibilités en tant qu'établissements d'enseignement aux adultes, surtout pour conserver les emplois des enseignants dont la formation et l'expérience sont reliées à l'enseignement aux enfants. Les politiques ou mesures gouvernementales font très peu pour encourager ces enseignants à suivre un programme de recyclage complet de façon à mieux enseigner aux adultes. Dans bien des cas, cette absence d'orientation s'est traduite par un mauvais encadrement de nombreux adultes, ce qui, en retour, a entravé l'efficacité des occasions d'éducation permanente.

Le "problème démographique" a parfois servi, dans les politiques publiques, à justifier le peu de fonds affectés aux établissements post-secondaires, la théorie sous-jacente étant que dans les secteurs caractérisés par un déclin du nombre des enfants tenus de fréquenter l'école, on constate invariablement une baisse du nombre d'inscriptions dans les établissements postsecondaires. Or, c'est l'opposé qui s'est produit ces trois ou quatre dernières années, pour diverses raisons. Malgré tout, les décideurs n'ont pas encore compris que dans une société d'apprentissage, les établissements publics d'enseignement aux adultes possèdent un marché limité seulement par la qualité, l'imagination et le prix des programmes qu'ils offrent.

Toutes les écoles publiques, primaires et secondaires, ont beaucoup de difficulté à souscrire sans réserve à l'idée d'une éducation permanente, étant donné que les systèmes de valeurs sociales et politiques en place leur imposent de nombreuses contraintes. En outre, ces systèmes les finançant, directement ou

indirectement, ils peuvent, dans toutes les sociétés, prôner une restriction des connaissances à transmettre aux jeunes. John R. Seeley a bien décrit ces restrictions dans son exposé de 1962 à l'intention du Toronto Board of Education, dont voici certains passages :

> En général, les faits que l'on taits sont encore, plus qu'avant, les principales "réalités de la vie", par exemple ce qu'est vraiment la nature humaine, la société en général et comment se porte la nôtre en particulier; la réalité du pouvoir, de la richesse, l'état de la morale et de la philosophie contemporaine, ce que leur réserve vraiment la vie et même la vraie nature de l'école et du système d'enseignement. (Évidemment, on ne cache que les éléments importants de la réalité. Nous savons tous que chaque société dissimule ces faits. Mais qui dit cela aux enfants?)
>
> Il suffit de lire entre les lignes pour savoir pourquoi ces réalités ne sont pas enseignées. On n'en parle pas parce que ce sont justement des choses importantes, parce qu'on y gagne à les taire. Comme c'est souvent le cas des vérités bonnes à dire, elles sont gênantes; elles exposent l'hypocrisie et on préfère les cacher. On ne les enseigne pas parce que la poursuite de la liberté et d'une vie meilleure menace l'ordre et le pouvoir facile et assuré de ceux qui possèdent déjà à peu près tout de ce que l'on peut désirer.
>
> Y en a-t-il qui croient qu'on leur enseigne quelque chose ? Où et comment les enfants apprennent-ils la froide réalité du pouvoir ? Comment s'en emparer et le garder ? Comment le servent les institutions prétendûment conçues pour s'y opposer ? Comment les enfants apprennent-ils la froide réalité de l'argent ? Qui leur enseigne comment produire de l'argent ? Il n'est pas question ici des sommes insignifiantes que constitue la paye ou le salaire gagné par le travail, mais plutôt des sommes extraordinaires qui découlent du pétrole (dont profitent les "propriétaires", les spéculateurs ou les ministres de la Couronne), ou des cartels de l'électricité, des trusts ou des oligopoles. Leur apprend-on comment brasser des affaires, de grosses affaires, quand on leur présente l'image d'un marchand hanséatique du 17^{e} siècle, et qu'on leur vante les mérites de la prudence, de l'économie, de la modération, du travail assidu, de la prévoyance ? Quand apprennent-ils le mécanisme de fixation des prix (on leur parle plutôt du mythe du marché); comment s'effectue

> vraiment la "commercialisation" (celle qui rapporte); quels sont les liens étroits entre le monde des affaires et le gouvernement, quels comportements (dont ne parlent pas les manuels) "rapportent"; comment les décisions d'affaires sont-elles vraiment prises?
>
> Comment les enfants apprennent-ils ce qu'est vraiment leur nature et ce que l'on sait à ce sujet?
>
> Qui leur parle des classes sociales ? Pourtant, sans la connaissance de celles-ci, une grande partie des autres notions acquises sont inintelligibles ou susceptibles de les induire en erreur. Qui leur parle du rôle du mythe dans la société en général, et qui leur montre quels sont les principaux mythes?
>
> Qui leur apprend - réalité importante entre toutes - qu'il n'existe à peu près pas de pratiques ou de formes de comportement acceptées dans une culture qui ne sont pas considérées comme des choses affreuses dans une autre?[2]

Pareillement, mais pour des raisons différentes, les collèges et les universités sont maintenant subventionnés en fonction d'une orientation générale parfois étroite qui ne reconnaît pas le principe de l'éducation permanente mais qui se préoccupe que d'objectifs économiques et politiques à court terme.

Établissements privés, les universités ont jusqu'ici toujours pu éviter la plupart des restrictions imposées à la liberté d'apprentissage. Toutefois, comme leurs sources de subventions sont maintenant surtout publiques, elles font l'objet de pressions très fortes pour tenir compte des objectifs politiques des pouvoirs publics. Il s'agit fréquemment d'objectifs à court terme, très limités. La solution de ce conflit inhérent est complexe, mais primordiale pour toute société vraiment préoccupée par le principe de l'éducation permanente.

La poursuite des politiques actuelles présente certains aspects inquiétants pour le maintien d'une société pluraliste et démocratique. La popularité actuelle des mécanismes de financement qui, dans tout le pays, favorisent la spécialisation étroite aux dépens de toute forme d'éducation générale peut comporter plusieurs dangers. Premièrement, les diplômés qui ont fait des études intensives de spécialisation pendant un, deux, trois ans ou plus possèdent, la plupart du temps, des connaissances qui leur permettent d'effectuer avec compétence un travail particulier limité, mais leur mobilité au sein de la population active est restreinte. En outre, la capacité d'adaptation de ces diplômés aux contraintes d'une grande société est malheureusement et inutilement amoindrie. Nous risquons ainsi de créer une société d'individus aux compétences très spécialisées, susceptibles de tomber sous la domination tyrannique des uns et des autres. En second lieu, le système actuel néglige de plus en plus les adultes qui ont déjà éprouvé des difficultés d'apprentissage, qui n'ont pas eu la chance de poursuivre des études, ou dont l'épanouissement est limité d'une façon ou d'une autre. Avec le temps, pareille situation ne peut évidemment qu'accroître l'écart entre les privilégiés et

les défavorisés de la société. Les coûts économiques et sociaux à long terme de cette politique sont effarants.

Pour modifier cette politique et cette pratique néfastes, les autorités devront collaborer à la mise au point et au financement de systèmes et de projets conçus pour aider les adultes qui n'ont pu recevoir l'enseignement nécessaire, pour quelle que raison que ce soit, à réévaluer leurs capacités et à recommencer à acquérir des connaissances, dans un système privé ou public, au moment et à l'endroit qui leur conviennent. C'est la seule façon de les encourager à se perfectionner, de leur apprendre à mieux se connaître et à s'estimer à leur juste valeur, et par conséquent à réduire leur analphabétisme fonctionnel pour se rendre plus utiles dans la société.

Collaboration vs concurrence

En outre, les dirigeants politiques, les chefs de file du domaine social et les environnementalistes les plus influents insistent sur la nécessité de la collaboration dans la poursuite d'objectifs locaux, provinciaux, nationaux et internationaux. On vante beaucoup les mérites de la coopération entre les parties patronale et syndicale dans le milieu des affaires et de l'industrie, de la coopération fédérale/provinciale dans l'arène politique, de la coopération nationale face à la concurrence internationale ou de la coopération internationale pour aider les pays en voie de développement. Localement, la coopération entre la direction et le personnel est également un sujet de discussion fréquent dans bien des organisations. Par contre, on dit rarement que presque tout l'enseignement public, sauf peut-être à l'école maternelle et au jardin d'enfants, est axé sur les aptitudes permettant de faire face à la concurrence. Quant aux aptitudes qui favorisent la coopération, il en est rarement question. Dans la pratique, en fait, lorsque les étudiants doivent faire des travaux sérieux (devoirs, tests ou examens), on désapprouve ou on punit presque toujours les efforts de collaboration.

Parce que l'on néglige d'utiliser la formule du précepte et de l'exemple pour inculquer un esprit de collaboration aux jeunes et aux adultes, il arrive souvent que des concurrents ne prennent pas ensemble des mesures qui seraient efficaces s'ils savaient collaborer à la poursuite d'une réussite mutuelle plus satisfaisante encore.

Les congés d'études, par exemple, font l'objet de discussions très sérieuses, mais sont souvent considérés dans un contexte d'opposition, et non de collaboration dans l'intérêt et des employeurs et des employés.

L'application du principe de l'éducation permanente pourrait et devrait rendre les systèmes d'enseignement publics, particulièrement les collèges et les universités, beaucoup plus accessibles, où seraient davantage favorisées les études à temps partiel, et où les étudiants à temps partiel de tous genres auraient accès, grâce à divers mécanismes, à une aide publique plus étendue. On dit souvent que les établissements d'enseignement publics sont trop distants des masses, mais cette situation change rapidement, particulièrement dans le cas des collèges communautaires d'éducation du Canada. Le réseau d'interaction entre les collèges et les collectivités qu'ils desservent est un phénomène qui n'a pas encore été étudié sérieusement, et dont on comprend mal l'ampleur. Le comité consultatif de certains collèges compte un membre de la collectivité par cinq étudiants à temps plein. En outre, il arrive très souvent que des collèges préparent et supervisent des programmes à court terme de formation en cours d'emploi en vue d'aider des centaines de petites, et quelquefois de grandes entreprises de leur région. Bien

qu'elles appuient jusqu'à un certain point ces activités, les politiques gouvernementales ne semblent pas reconnaître tout ce qu'elles signifient sur le plan de l'apprentissage permanent. En particulier, les lignes de conduite et le système de financement actuels n'exploitent pas les excellentes possibilités que représentent ces réseaux pour l'apprentissage à temps partiel.

Les loisirs en tant que période d'apprentissage

Quelle que soit notre perception de l'avenir, il semble que notre notion des loisirs soit appelée à changer. Les masses disposeront de plus de loisirs, que ce soit volontairement ou obligatoirement (par exemple à cause du chômage). Les loisirs eux-mêmes seront peut-être redéfinis, mais auparavant, de plus en plus de personnes auront besoin d'aide pour apprendre comment utiliser à bon escient leurs moments libres, pour elles-mêmes et pour la société. Il est évident que nous nous faisons une idée de nos loisirs à partir d'un certain nombre de sources, mais dans notre société, celle que diffusent nos systèmes d'enseignement est fondamentalement celle d'une période de non-apprentissage. Cette perception dans bien des cas, persiste et est renforcée avec beaucoup d'habileté par les spécialistes de la publicité, entre autres, à leurs propres fins. Les systèmes d'enseignement ont négligé de faire des loisirs une période d'apprentissage, à l'exception des jeux et des activités sportives. Si nous voulons vivre dans une société d'apprentissage où nous pourrons en même temps avoir plus de loisirs, les établissements d'enseignement pourraient apporter une contribution sociale valable en aidant la collectivité à profiter de ses loisirs d'une façon plus enrichissante pour chacun.

L'impact des nouvelles technologies

La révolution électronique se fait de plus en plus sentir à tous les niveaux de l'enseignement public. On dispose maintenant d'une multitude de données sur à peu près tous les sujets. L'utilisation des ordinateurs, du vidéotexte, du matériel audio-visuel, etc., en classe ou en dehors, est en voie de modifier le rôle des enseignants. Pour nous, l'enseignement était une communication plutôt privée entre l'enseignant et sa classe ou entre l'enseignant et un élève. Mais depuis l'avènement du matériel pédagogique électronique, l'enseignement devient une activité beaucoup plus publique. Les professeurs seront de plus en plus comptables de leur enseignement. Comme celui-ci a toujours une valeur morale, cette responsabilité accrue, qui se reflétera dans la façon dont les élèves utilisent les connaissances qu'ils ont acquises, aura beaucoup plus d'importance que par le passé.

Un deuxième effet de cette "explosion de l'information" est que l'accessibilité accrue de l'information pour les particuliers ne signifie pas que le contrôle de la qualité s'est lui aussi étendu. L'information est par contre fondée sur un nombre infini de systèmes ou de perceptions de valeurs.

Comme les écoles publiques ont été conçues à l'origine parce que l'on croyait en la nécessité d'une moralité enseignée, c'est-à-dire une moralité et une éthique suffisamment universelles pour prévenir le chaos, il se pourrait que les établissements publics doivent reprendre jusqu'à un certain point ce rôle pour assurer à la société la cohésion dont dépend la viabilité du processus démocratique.

De même, dans l'univers des données informatisées, chacun doit distinguer le vrai du faux, le pertinent du superflu, le valable de l'insignifiant.

Une décision fondamentale sera peut-être nécessaire : les établissements d'enseignement financés par les deniers publics devront inculquer le sens de la critique. Ces établissements devront également enseigner les vertus civiques, autrement dit, ils devront accorder plus d'attention à l'évolution historique et à la valeur du processus démocratique, aux responsabilités qui accompagnent les droits et les libertés, et à la fragilité de la liberté individuelle.

Avant tout, l'évolution extraordinaire de l'informatique au service de l'enseignement doit être considérée par les systèmes d'enseignement comme une occasion intéressante de conserver le droit et la responsabilité de s'occuper de ceux qui veulent apprendre. Même s'il est vrai que la patience infinie de l'ordinateur peut faciliter le processus d'enseignement dans bien des cas, il n'en demeure pas moins que la machine n'est pas encore assez perfectionnée pour se préoccuper des progrès de l'élève. Quel que soit leur âge, les élèves sont des êtres humains qui ont besoin de soutien émotionnel. Les bons enseignants, qu'il s'agisse de parents, de contremaîtres d'ateliers, de gestionnaires, de secrétaires, montrent toujours qu'ils ont à coeur le succès de chacun de leurs élèves. C'est parce que quelqu'un s'occupe de nous que nous apprenons à nous occuper des autres. Une société composée entièrement d'égocentriques est non seulement ingouvernable mais improductive. Peut-être trouverons-nous les moyens d'utiliser les nouvelles technologies de façon que les enseignants, ceux des écoles, des collèges, des universités et d'ailleurs, puissent faire davantage pour les progrès de leurs élèves, et contribuer ainsi à l'établissement d'une société plus civile et civilisée.

Élargir les possibilités de choix de carrière

La différence entre la façon dont on concevait auparavant l'enseignement public et ce qu'elle représente maintenant dans la perspective de l'éducation permanente, est que pendant des générations, nous avons laissé aux étudiants la possibilité de choisir leur orientation pour une partie seulement de leurs années d'école. En général, nous avons permis à nos élèves de suivre leur programme élémentaire sans être obligés de faire un choix de programme ou de carrière et, depuis quelques années, il en est de même pour les premières années de leurs études secondaires. Ce n'est qu'à la fin de celles-ci qu'ils doivent choisir leur orientation. Dans la plupart des cas, les études post-secondaires ont été la suite logique des choix faits au secondaire. Le principe de l'éducation permanente, par contre, consiste essentiellement à persuader tous les citoyens qu'ils peuvent suivre les cours qu'ils veulent tout au long de leur vie. C'est sûrement là que réside l'intérêt de l'éducation permanente. Les établissements d'enseignement publics doivent encourager leurs élèves à limiter le moins possible leurs choix. Voici ce que dit Hugh Segal à ce sujet :

> L'objectif... du système collégial et universitaire n'est pas, je vous l'assure, de réduire les possibilités de réussite personnelle de nos jeunes selon les courants identifiés aujourd'hui. Aussi vrai que nous avons besoin d'air pour respirer, il faut absolument que nous augmentions la liberté de choix des jeunes qui tentent de se faire une place au soleil, au lieu de la diminuer.

À l'extérieur du rideau de fer et de la Chine, l'enseignement ne doit pas être un instrument particulier d'orientation officielle que l'industrie ou le gouvernement peuvent utiliser à volonté pour diminuer les choix et obliger les jeunes à suivre des sentiers tout tracés. Nous connaîtrons des périodes de pénurie et de surabondance, des professeurs de langue en chômage et des postes d'ingénieur que personne ne sollicite. Je me souviens de l'époque où les infirmières affluaient en Californie et les diplômés en droit pouvaient trouver du travail. Il y a du tangage et du roulis dans une société libre et de la dictature et des camps de travail dans les sociétés qui ne le sont pas.

Le système collégial ne devrait pas être obligé de s'adapter à l'évaluation mensuelle des besoins de l'industrie. Son programme devrait obéir à certaines normes, au désir d'exceller dans tout ce qui y est enseigné, et au souci sincère de bien préparer tous les étudiants à faire leurs propres choix.[3]

NOTES

1. Smith, Helen Lyman. Adult Education Activities in Public Libraries, Chicago, American Library Association, 1954.

2. Seeley, John R. "The Facts of Life: A Plea for their Place in School", The Toronto Education Quarterly, réimpression tirée du numéro de l'automne 1962 (Toronto Board of Education, p. 5 - 6).

3. Segal, Hugh. "Education and Economic Recovery: The Challenge Ahead", discours prononcé lors de la Conférence annuelle des Colleges of Applied Arts and Technology, Toronto, 1983.

LE LEADERSHIP DANS LA GESTION DE L'APPRENTISSAGE

W. Brock Whale
Professeur
Division de l'éducation permanente
et des relations communautaires
Université de Saskatchewan
Saskatoon (Saskatchewan)

LE LEADERSHIP DANS LA GESTION DE L'APPRENTISSAGE

Dans son document intitulé "L'apprentissage dans la société", Alan M. Thomas invite fortement les spécialistes de l'éducation des adultes à renouveler la gestion de l'apprentissage afin d'accroître, dans toutes les catégories d'âge, la proportion des apprenants. L'objectif visé est qu'un plus grand nombre bénéficie de l'apprentissage, aussi bien pour son propre profit que pour celui de la société. L'auteur soulève des questions fondamentales, notamment la nécessité de multiplier les sources de connaissance, de manière que l'enseignement ne soit pas reservé à ceux qui fréquentent les établissements d'enseignement. Il met également en lumière le besoin de resserrer les liens d'interdépendance entre l'État et l'apprenant pour la prise de décisions concernant les besoins. L'apprentissage et l'emplacement des sources de savoir.

Gestion et apprentissage

Avant d'aborder le sujet du leadership proprement dit, il serait bon de définir le sens du terme "gestion" dans le contexte de l'apprentissage. Alan Thomas s'est servi de l'adage anglais "celui qui paye les pipeaux commande la musique" pour décrire la relation entre l'État et l'apprenant dans la gestion de l'apprentissage, le rôle du payeur étant joué par l'État et celui du musicien par l'apprenant. L'auteur voudrait que le payeur tienne davantage compte des capacités du musicien et qu'il modifie en conséquence ses relations avec lui. Toutefois, la ressemblance avec les personnages du proverbe s'estompe si l'on pousse plus avant la comparaison. En effet, l'État ne verse généralement aucune somme directement à l'élève, mais plutôt à un intermédiaire : établissement d'enseignement, agence ou organisme, qui répartit les ressources destinées à l'apprentissage. Il semblerait donc plus approprié d'attribuer le rôle du musicien à l'instance qui dispense les connaissances, c'est-à-dire celui qui reçoit l'argent. L'apprenant devient celui qui suit la musique commandée aux musiciens par le payeur. Et, comme apprendre est un acte délibéré, l'apprenant est libre de suivre activement la musique qu'il entend - en dansant ou en chantant -, de se contenter de l'écouter, ou encore, de ne pas l'écouter. En fait, c'est cette liberté de l'apprenant de choisir ce qu'il veut apprendre, ou de refuser d'apprendre, qui remet en question la possibilité, ou l'opportunité, de laisser la gestion de l'apprentissage à l'État, surtout s'il fait appel à un intermédiaire. Gérer signifie entre autres choses diriger, contrôler et rendre compte. À partir du moment où l'on accepte que la notion de liberté autant que celle de droit entre dans la définition de l'apprentissage, il faut admettre que l'État qui cherche à gérer l'apprentissage cherche à contrôler et diriger un élément de liberté, même s'il le fait dans l'intérêt des particuliers et de la société en général.

Tout en insistant sur la nécessité d'une plus étroite collaboration entre la population et les pouvoirs publics pour trouver de nouveaux moyens de rendre plus active l'association entre les apprenants et les sources de connaissances, M. Thomas semble s'intéresser surtout à la gestion des sources de connaissances et des conditions d'accès à celles-ci. Si tel est le cas, il s'agit d'une approche indirecte à la gestion de l'apprentissage et, pour revenir à notre adage, même si une telle collaboration se concrétise, l'apprenant continue d'être, en quelque sorte, celui qui danse sur la musique d'un autre, même s'il apprend de nouveaux airs et de nouveaux pas, comme le laisse entendre le document. Le public joue peut-être un plus grand rôle dans le domaine de l'apprentissage, mais il ne le "gère" pas, en ce sens qu'il n'exerce aucun contrôle et n'assume aucune responsabilité.

L'idée d'une gestion de l'apprentissage qui tienne compte à la fois des intérêts du particulier et de la société n'est pas sans mérite, pourvu que l'approche retenue permette de déterminer à qui reviennent la direction et le contrôle, et qui doit rendre des comptes. Si l'on part du principe que l'apprentissage est un acte volontaire, il semblerait logique que celui qui apprend soit responsable de la direction et du contrôle, et rende compte d'au moins une partie du processus. Un examen du processus de transfert de la connaissance permet de voir où l'apprenant peut exercer ce contrôle.

Le graphique ci-dessous illustre de façon très schématique le cheminement de la connaissance de celui qui la possède à celui qui en a besoin. La forme de cette connaissance (information) est déterminée par l'instance qui la possède, une personne, un établissement ou un organisme. La communication se fait selon un processus d'enseignement, auquel l'apprenant joint son processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage suppose une "traduction" ou adaptation de l'information au contexte de l'apprenant, pour que ce dernier devienne "connaissant" et décide de l'usage ultime qu'il fera de la connaissance. Si le transfert consistait simplement en un transvasement du savoir de la source (Z1 sur le graphique) dans la tête de l'apprenant (Z2), Y1 et Y2 seraient identiques, de

Z1	Y1	X1	X2	Y2	Z2
Source de connaissance	Information	Processus d'enseignement	Processus d'apprentissage	Traduction	Connaissance de l'apprenant

PROCESSUS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCE

même que X1 et X2, puisqu'il n'y aurait pas de différence entre Z1 et Z2. Dans ce cas, on pourrait envisager une "gestion" de l'ensemble du processus à partir de Z1, Y1 et X1. Mais le transfert n'est pas si simple. Le problème consiste à réaliser la meilleure adaptation possible entre Y1 et Y2, de même qu'entre X1 et X2, afin d'en arriver à une forte ressemblance entre X2 et Z1. La perspective et la forme dans lesquelles l'information (Y1) est présentée doivent être compatibles avec l'expérience et les objectifs de celui qui apprend pour que le savoir puisse être adapté (Y2) à sa situation. De plus, le processus d'enseignement (X1) ne doit pas entrer en conflit avec les moyens que l'apprenant a adoptés (Y2) pour l'acquisition du savoir.

Comme l'acte d'apprendre est par définition volontaire, le processus d'apprentissage, la transformation de l'information en connaissance et l'usage ultime de celle-ci sont des décisions qui reviennent à l'apprenant. En revanche, l'instance qui possède la connaissance maîtrise le processus d'enseignement et l'information. Il devient évident, à la lumière de ce partage des pouvoirs dans le processus de transfert de la connaissance, que toute "gestion" de l'apprentissage doit reposer sur l'action conjointe de ceux qui possèdent le savoir et de ceux qui en ont besoin. Le rôle de l'État dans la gestion du processus continuerait d'être fonction du niveau de contrôle qu'il peut exercer sur les sources de connaissance. L'État participerait également à l'identification des besoins des particuliers et de la société, de même qu'à la fixation des objectifs.

Notre propos est de démontrer que la direction de l'apprentissage dans la société doit être fondée sur un partage des responsabilités de gestion. Pour les besoins de la discussion, nous désignerons ce processus de partage sous le nom de gestion conjointe de l'apprentissage. Les parties au transfert de la connaissance doivent, ensemble, prendre les décisions relatives à l'orientation générale de l'apprentissage et, chacune, assumer la responsabilité des décisions concernant la partie du processus sur laquelle elle exerce un contrôle et pour laquelle elle peut avoir à rendre des comptes.

Les "groupes" de décisions critiques indiqués dans le graphique de M. Thomas se retrouvent tous dans les zones Z1 et Z2 de l'illustration du processus de transfert de la connaissance du présent document. Les décisions critiques sur les besoins sociaux et individuels et sur les rapports qui existent entre eux, sur les besoins qui doivent être comblés par l'apprentissage, et sur le départage des besoins pour lesquels il faut faire appel aux systèmes d'enseignement institutionnalisés, supposent des négociations entre la source de connaissances et l'apprenant. L'illustration du processus de transfert de la connaissance qui figure dans le présent document montre d'autres groupes de décisions critiques, dans les zones Y1, Y2, X1 et X2, où se placent les négociations sur les conditions du transfert dont dépend l'entente. Le graphique précise également où le pouvoir, et par conséquent les responsabilités de gestion, se situent à chaque étape de l'opération.

Comme le fait remarquer M. Thomas, l'État et l'apprenant sont habitués à établir indépendamment leurs objectifs d'apprentissage. M. Thomas ajoute qu'on connaît mal les facteurs qui influent sur les décisions que prend une personne sur l'objet et les moyens de son apprentissage. Il faudra donc que quelqu'un ait la responsabilité de déterminer la nature des nouvelles relations qui permettront d'en arriver à une gestion conjointe de l'apprentissage et, également, de mettre en oeuvre les changements voulus. Pour les besoins de notre examen, la question peut donc se diviser en trois grands volets: l'identification des besoins sociaux et individuels, la différenciation des rôles et des responsabilités en ce qui a trait aux processus d'enseignement et d'apprentissage, et l'accès au savoir.

Détermination des besoins

Dans une société libre, l'État est l'instrument de la population. C'est lui qui fixe les buts à atteindre pour que les ressources soient développées en fonction des intérêts, sociaux et économiques, de la population qu'il dessert. D'autre part, la population est l'instrument de l'État. C'est en effet grâce aux moyens que les citoyens prennent pour atteindre leurs buts individuels que les objectifs de l'État sont atteints. L'État trouve donc son intérêt aussi bien dans l'établissement et l'atteinte de buts individuels accessibles que dans la poursuite des grands buts de la société, dont il a la responsabilité directe. L'inverse doit également être vrai. Chez l'individu, atteindre un but est un facteur fondamental de motivation dans l'apprentissage. Il y a donc là une cause commune qui est manifestement méconnue par l'État et l'individu, puisqu'il est souvent nécessaire d'avoir recours à la persuasion, à l'encouragement, à la pression ou à d'autres stratégies exceptionnelles pour stimuler l'apprentissage en vue de buts individuels ou des objectifs de l'État.

Or, la circulation de l'information est essentielle à la détermination des besoins. Les objectifs pour lesquels l'État est disposé à investir offrent des possibilités aux particuliers. Mais il faut que quelqu'un détermine le type de renseignements dont une personne a besoin pour comprendre suffisamment bien les

avantages socio-économiques pour pouvoir les faire siens. Chacun doit pouvoir se rendre compte qu'il possède les compétences nécessaires, ou la capacité de les acquérir, et que ses objectifs personnels peuvent être atteints. Une fois déterminée l'information nécessaire, il faut trouver les moyens de la transmettre efficacement.

On connaît mal le processus décisionnel lié à l'apprentissage, bien que la motivation et le comportement humain dans la prise de décisions en général aient fait l'objet de nombreux écrits. On peut supposer que les principes généraux s'appliquent, à condition que l'on s'assure de bien comprendre et cerner le cas spécial de l'apprentissage. Du moins ces principes peuvent-ils servir de point de départ pour ceux qui doivent prendre ces décisions.

Il existe une relation entre le comportement humain et les problèmes qui semblent s'opposer à l'atteinte des objectifs individuels, ou les circonstances qui semblent la favoriser (Engel, Blackwell, Kollat, 1978).[1] La question de savoir si on aura recours à l'apprentissage pour résoudre les problèmes ou tirer profit des circonstances favorables dépend, en partie du moins, du fait que l'intéressé se sent ou non responsable de sa propre vie (Knox, 1978).[2] Ce qui pousse l'être humain à apprendre, c'est qu'il voit là un moyen de répondre à ses besoins essentiels de survie, de relation avec ses semblables ou de croissance personnelle (Lenz, 1980).[3] Par ailleurs, il existe souvent, même chez les personnes engagées dans un processus d'apprentissage, une attitude négative qui empêche les gens d'apprendre le maximum pour atteindre leurs objectifs dans la plus grande mesure possible (Lazear, 1977).[4]

La prise de décisions n'est pas toujours un processus rationnel. Certaines études empiriques ont dénombré au moins trente sources de préjugés (Remus, 1980).[5] Voici quelques-unes des principales sources en ce qui concerne l'apprentissage. La disponibilité sélective: la personne est portée à fonder ses décisions sur les renseignements immédiatement disponibles et à ignorer les sources où certaines informations importantes peuvent être obtenues moyennant un effort. L'interaction personnelle est plus efficace qu'une présentation impersonnelle des données (Borgida, Nisbett, 1977).[6] La perception sélective: l'esprit humain peut jusqu'à un certain point seulement tenir compte de plusieurs facteurs différents pour prendre une décision, et il est possible qu'une partie des données disponibles seulement soit considérée (Egeth, 1967).[7] Le choix des informations retenues dépend de l'expérience passée, en vue d'un résultat désiré, ou en fonction des valeurs et croyances personnelles de l'intéressé. La présentation de l'information: son support, son caractère logique selon le décideur, le langage employé, ces facteurs peuvent tous contribuer à modifier une décision (Slovic, Lichtenstein, 1971;[8] Dickson, Senn, Chervany, 1977;[9] Fischoff, Slovic, Lichtenstein, 1978).[10]

Dans la société, le rôle de chacun s'inscrit dans un réseau de relations avec des pairs, une famille, des groupes sociaux et des modèles, qui partagent et façonnent leurs propres valeurs et croyances et leurs façons normales d'agir. Chaque personne trouve son identité et sa source de satisfaction à l'intérieur de ce réseau. Une information provenant de l'extérieur du réseau ne sera probablement pas acceptée et demeurera sans suite (Rogers, Kincaid, 1981).[11] Chacun, d'autre part, remplit une multitude de rôles à la maison, dans la collectivité et au travail. Une modification de la façon d'agir dans l'un ou l'autre de ces rôles entraîne généralement des changements dans un ou plusieurs des autres. Ainsi, avant qu'une information soit retenue pour une décision, il faut que les effets sur l'ensemble des rôles (Kincaid, 1975)[12] soient suffisamment compris et acceptés.

Pour que l'apprentissage devienne une cause commune de l'État et de l'individu, il faut qu'il y ait communication entre les deux parties. C'est à cette condition que l'État comprendra les besoins du citoyen, et que ce dernier prendra conscience des objectifs de l'État et du rôle qu'il peut jouer pour la poursuite de ces objectifs. Pour cela, il faut que l'État connaisse les réseaux et les systèmes de l'individu et que l'État et l'individu disposent d'une information axée sur l'apprenant, qui prenne en considération les facteurs pouvant modifier les décisions et les attitudes à l'égard de l'apprentissage, pour identifier les besoins. Les bases de données de masse généralisées, comme les données de recensement, sont nécessaires à l'obtention d'une information de la qualité voulue pour un processus efficace de communication, mais elles ne suffisent pas. Il ne serait toutefois pas pratique pour l'État de recueillir des renseignements directement auprès de chaque individu. Il faudrait donc segmenter la population d'après les réseaux identifiables et trouver des moyens de maintenir la circulation de l'information dans les deux sens; ainsi serait alimenté, de façon appropriée et continue, le processus d'identification des besoins.

Différenciation des rôles et des responsabilités

La gestion conjointe de l'apprentissage établit, entre les rôles et les responsabilités, une distinction fondée sur la différenciation du pouvoir. En effet, la source de connaissance, organisme ou personne, exerce un contrôle sur la connaissance et en détermine la forme et les méthodes de transfert. Et la personne désireuse d'acquérir la connaisance décide comment la connaissance est reçue, adaptée à sa situation et, finalement, utilisée.

L'axiome selon lequel "si le professeur n'a pas enseigné, l'élève n'a pas appris" peut être appliqué aux cas où le professeur doit orienter le processus d'enseignement vers le transfert de la connaissance. Mais l'inverse n'est pas vrai. En disant que "si l'élève n'a pas appris, le professeur n'a pas enseigné" on investit le professeur d'une responsabilité excédant largement celle qu'il peut assumer. La question se complique du fait que, dans l'esprit de nombreux élèves, les principales sources de connaissance sont les organismes désignés comme établissements d'enseignement. Il peut s'agir d'organismes que les élèves ont déjà connus dans leur enfance ou leur adolescence et auxquels ils n'ont accédé qu'en renonçant à leur liberté, comme le fait remarquer M. Thomas dans son document. Une autre complication découle du fait que les organismes s'intéressent d'abord au processus d'enseignement, font quelques suppositions sur le processus d'apprentissage et donnent ainsi l'impression d'accepter la responsabilité de tout le processus de transfert de la connaissance, bien qu'ils restreignent leur engagement au processus éducatif. L'échec d'un certain nombre d'élèves est perçu comme normal. D'autre part, l'apprenant ayant déjà dû, enfant, laisser l'organisme éducatif déterminer l'objet et les méthodes de son apprentissage, se trouve porté à céder à l'organisme toute décision d'apprentissage. Aucune distinction n'est faite entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, et la responsabilité à l'égard de chacun d'eux s'en trouve confondue. L'élève présume que l'organisme éducatif s'occupera du processus d'apprentissage, même si ce dernier se fonde sur des hypothèses très générales en ce qui le concerne, lui, élève. Et, comme il n'a pas appris à établir lui-même son propre processus d'apprentissage, il n'a pas d'autre recours que d'accepter le jugement de l'organisme. Là où les hypothèses relatives à l'élève sont fausses, le processus de transfert des connaissances est inefficace.

Il faut qu'un leadership soit exercé dans trois secteurs pour que soit surmontée cette difficulté. Tout d'abord, isoler les parties composantes du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement pour que les organismes et les élèves puissent déterminer clairement leurs rôles et leurs responsabilités. Deuxièmement, amener les organismes et les élèves à accepter ces rôles et ces responsabilités. La tâche consiste ici à modifier les attentes des organismes et des élèves, en ce qui concerne les pouvoirs et les responsabilités à l'égard des processus d'enseignement et d'apprentissage. On ne pourra changer du jour au lendemain ces habitudes et ces structures bien ancrées. Troisièmement, il faut trouver les moyens d'incorporer l'information sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le flot des renseignements sur lesquels repose l'identification des besoins. Le transfert du savoir dépend d'une correspondance étroite entre l'acte d'information et l'acte de traduction (Y1 et Y2 sur le graphique illustrant le processus de transfert de la connaissance) et entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage (X1 et X2). Il devient donc tout aussi important, pour la gestion de l'apprentissage, de bien connaître les besoins de l'élève à l'égard tant du processus que de la matière apprise.

Un autre facteur de complication, soit l'attitude envers l'apprentissage, découle du fait que les principales sources de savoir qui se spécialisent dans l'éducation des adultes sont des organismes désignés comme établissements d'enseignement. L'obligation de renoncer à la liberté de choisir l'objet et les moyens de leur apprentissage lors de leurs premières expériences peut avoir suffi à engendrer des sentiments négatifs chez certains. Des ressentiments même minimes, qui persisteraient à la suite d'expériences antérieures avec ces établissements, pourraient prendre des proportions exagérées et empêcher une personne de choisir l'apprentissage pour résoudre un problème, ou poursuivre son évolution personnelle.

Il se peut également qu'une attitude négative à l'égard de l'apprentissage résulte du sentiment que l'établissement n'a pas réussi à répondre aux besoins de l'élève à cause d'un manque de concordance à une étape ou l'autre du processus de transfert de la connaissance. Il peut en découler un manque de crédibilité pour l'organisme en tant que source accessible de savoir, et un manque de confiance dans l'apprentissage en tant que moyen valable de résoudre des problèmes. L'exercice d'un leadership en vue de recenser les facteurs qui influent sur la prise de décision en matière d'apprentissage aidera à mettre en lumière la raison des attitudes actuelles et à déterminer où doivent porter les efforts visant à modifier ces attitudes.

L'accès au savoir

La gestion conjointe de l'apprentissage suppose des relations de travail étroites entre ceux qui détiennent les connaissances et ceux qui en ont besoin. L'objectif du processus de gestion est de favoriser la poursuite des buts individuels d'apprentissage qui, eux-mêmes, favorisent la poursuite des objectifs sociaux. L'apprenant a le pouvoir de décider s'il apprendra une chose pour résoudre un problème ou pour tirer avantage d'une possibilité. C'est également lui qui a le dernier mot sur la façon dont l'apprentissage s'effectuera. Quant à la source de la connaissance, elle détermine comment la connaissance peut être transmise et comment elle le sera. Ni l'un ni l'autre ne renonce facilement à ses pouvoirs respectifs. Si, dans le processus de transfert, la source de connaissance ne réussit pas à répondre aux besoins de l'apprenant, celui-ci peut estimer que la connaissance

est inutile. Parfois aussi, la source de connaissance part de la supposition que si l'apprenant a suffisamment besoin d'apprendre, il se conformera, ou "se pliera" à ses méthodes. La gestion conjointe envisagée ferait porter les efforts sur l'objectif, à savoir l'apprentissage, et favoriserait le partage des responsabilités en ce qui concerne les résultats du processus.

Il revient à la source d'apprentissage de s'assurer que l'apprenant a de bonnes chances d'apprendre. De son côté, l'apprenant décide que l'apprentissage aura effectivement lieu. La source de connaissance doit donc trouver les moyens de faire correspondre Y1 à Y2 et X1 à X2 sur le graphique du processus de transfert.

La gestion conjointe de l'apprentissage sera facilitée par l'examen de trois aspects de l'accès à la connaissance : la publicité dont on entoure la connaissance, les niveaux de compréhension de la connaissance et la manière de présenter la connaissance.

Publicité relative à la connaissance. L'apprenant doit savoir quelles connaissances sont disponibles et connaître les processus d'enseignement par lesquels l'organisme les transmet : cette connaissance peut-elle l'aider à atteindre son objectif? le processus d'enseignement correspond-il aux modes d'apprentissage qui, à son avis, lui conviennent le mieux? enfin, va-t-il conclure avec l'organisme une entente en vue du transfert de la connaissance? Comme les décisions sont souvent fondées sur des préjugés, il faudra que la source de connaissance tienne soigneusement compte des orientations des élèves lorsqu'elle présentera l'information.

Niveaux de connaissance. Une personne peut simplement connaître l'existence d'une connaissance donnée, elle peut la comprendre suffisamment pour y réfléchir et en parler, ou encore la connaître assez bien pour s'en servir. Il s'agit là de trois niveaux différents de compréhension. Chacun appelle un processus d'information et d'enseignement différent, de même qu'un processus distinct d'apprentissage et de traduction. Les besoins de l'apprenant peuvent se situer à n'importe quel niveau. Il peut suffire à l'élève de connaître l'existence d'une connaissance pour l'examiner et passer à un niveau de compréhension différent au moment voulu. Il peut être important pour lui d'en avoir une compréhension assez poussée pour pouvoir en tenir compte intelligemment lorsque vient le moment de choisir le moyen qui permettra de résoudre un problème ou de tirer profit d'une occasion donnée. Par ailleurs, pour être utilisée, la connaissance doit être comprise en profondeur, et il faut envisager les conséquences de son utilisation sur l'ensemble du système de connaissances de l'apprenant. Les niveaux de compréhension voulus pour résoudre un problème ou pour tirer profit d'une possibilité quelconque sont, sans contredit, des facteurs qui influent sur la décision de l'adulte d'apprendre. De plus, l'accès à la connaissance au bon niveau peut influer sur la qualité de la correspondance réalisée dans le processus de transfert.

Les normes qui régissent l'acquisition des connaissances et la question de savoir qui contrôle ces normes posent et continueront sans doute de poser des problèmes. L'établissement de normes pour chaque niveau de compréhension ne devrait présenter aucune difficulté. Il importe de les distinguer, et les distinctions doivent être bien comprises, afin que l'on puisse recourir aux mécanismes et aux renseignements nécessaires pour passer d'un niveau à l'autre. Dans une gestion conjointe de l'apprentissage, les normes à établir pour répondre à un besoin particulier feraient l'objet d'une entente entre toutes les parties à l'opération et seraient incorporées dans le processus de gestion.

La présentation de la connaissance. Il se peut que les méthodes traditionnelles de présentation des connaissances (cours, ateliers, séminaires) ne conviennent pas à une gestion conjointe de l'apprentissage. En effet, ces méthodes perpétuent l'idée que l'organe possédant la connaissance domine complètement le processus de transfert et que l'accès est obligatoirement assorti d'une renonciation de la part de l'apprenant. De plus, avec l'explosion des connaissances, il devient de plus en plus difficile de composer son "menu" dans la "cafétéria" des possibilités d'apprentissage. Quels que soient les éléments choisis, les apprenants se trouvent souvent en présence de connaissances dont ils n'ont pas besoin, alors que certaines lacunes restent à combler. Un établissement d'enseignement ne peut offrir toutes les composantes de la connaissance dont il dispose dans toutes les combinaisons voulues pour répondre aux besoins précis des apprenants inscrits à un cours, un atelier ou un séminaire. C'est ici que la technologie entre en jeu. En effet, il devient important, pour rendre la connaissance accessible, d'avoir recours aux techniques modernes, non pour éviter d'offrir des répliques des cours traditionnels à des apprenants de l'extérieur, mais pour donner aux élèves, où qu'ils soient, accès à toutes les connaissances de diverses sources qu'ils peuvent rassembler d'une façon logique; ainsi les apprenants seront en mesure de répondre aux diverses questions qui se posent à eux, lorsqu'ils cherchent à accéder au niveau de compréhension approprié à leurs objectifs.

La présentation de la connaissance sous une forme aussi nouvelle exige un certain leadership pour réexaminer la question des attestations. Dans l'état actuel des choses, celles-ci sont davantage liées à l'enseignement et à la réglementation de la connaissance qu'à l'apprentissage proprement dit. Le système actuel tend à mettre l'accent sur les exigences liées à l'acquisition d'un "bout de papier", plutôt que sur les compétences requises pour résoudre un problème ou tirer parti d'une possibilité. C'est-à-dire qu'on s'intéresse plus au nombre de cours et au nombre d'heures de classe absorbées, qu'à la nature des connaissances, leur enchaînement et leur raison d'être. En effet, l'attestation est davantage la marque de l'établissement dont elle émane que de l'individu qui en est titulaire. C'est l'inverse qui devra être vrai, pour que les efforts portent sur l'apprentissage et que la connaissance puisse être obtenue de multiples sources.

Conclusion

La gestion conjointe de l'apprentissage suppose donc qu'il est souhaitable et possible que l'État entretienne des liens de communication efficaces avec ses membres; elle suppose en outre que l'État et ses sujets atteignent des objectifs communs par la création d'une "société en apprentissage". Le payeur et les danseurs décident ensemble, à leur avantage mutuel, de la musique que jouera le musicien. Ce dernier n'aura toutefois plus à répondre de la qualité de la danse, sauf dans la mesure où elle dépend de celle de la musique. Ainsi, chacun devra jouer un rôle nouveau. En effet, les danseurs sont habitués à "faire tapisserie" jusqu'à ce que leur musique commence, mais non à commander cette musique. Les musiciens ont l'habitude de jouer des airs entiers, de choisir les danseurs et d'établir les pas, non de jouer les mesures et suites de mesures demandées par les pas. Quant aux payeurs, ils ont toujours parrainé les morceaux classiques, dans tous les genres, auxquels réagit de façon uniforme un vaste auditoire; ils ne sont pas familiarisés avec les abstractions du vingtième siècle, dans lesquelles chacun trouve son propre sens du rythme. Le résultat, toutefois, sera une société de danseurs, non de marionnettes, mais d'êtres humains compétents et réfléchis obéissant à une musique soigneusement mise au point pour chacun d'eux par eux-

mêmes et par le payeur de façon à créer une magistrale chorégraphie qui tire le meilleur parti de chacun.

L'objectif, en matière de leadership, est d'ébranler le statu quo, c'est-à-dire de convaincre chaque participant d'abandonner l'ancien rôle dans lequel il a investi tant d'efforts.

NOTES

1. Engel, James F., Roger D. Blackwell, et David T. Kollat, Consumer Behaviour, Third Edition, Hinsdale, Illinois, The Dryden Press, 1978.

2. Knox, Alan B., "Proficiency Theory of Adult Learning", Contemporary Educational Psychology, volume 85, nº 3, 1978, p. 382 - 394.

3. Lenz, Elinor, "Creating and Marketing Programs in Continuing Education", Toronto, McGraw Hill Book Company, 1980.

4. Lazear, Edward, "Education: Consumption or Production?", Journal of Political Economy, volume 85, nº 3, 1977, p. 569 - 597.

5. Remus, William, "Biases in Human Decision Making", répertoire inédit de la documentation se trouvant dans les dossiers de l'auteur, 1980.

6. Borgida, E. et R.E. Nisbett, "The Differential Impact of Abstract vs Concrete Information on Decisions", Journal of Applied Social Psychology, volume 7, 1977, p. 258 - 271.

7. Egeth, H., "Selective Attention", Psychological Bulletin, volume 69, 1967, p. 41 - 57.

8. Slovic, P., S. Lichtenstein, "Comparison of Bayesian and Regression Approaches to the Study of Information Processing in Judgment", Organization Behaviour and Human Performance, volume 6, 1971, p. 649 - 744.

9. Dickson, G.W., J.A. Senn, N.L. Chervany, "Research in Management Information Systems: The Minnesota Experiments", Management Science, volume 23, nº 9, 1977, p. 913 - 932.

10. Fischoff, B., P. Slovic, S. Lichtenstein, "Fault Trees: Sensitivity of Estimated Failure Probabilities to Problem Presentation", Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, volume 4, 1978, p. 342 - 355.

11. Rogers, Everett M., D. Lawrence Kincaid, Communication Networks: Toward a New Paradigm for Research, New York, Free Press, 1981.

12. Kincaid, D. Lawrence, "Patterns of Communication, Decision Making and Motivation for Development". East-West Communication Institute Advance Summer Seminar, Honolulu, juin, juillet 1975.

À l'école ... et ailleurs - expériences

ÉDUCATION FORMELLE ET ÉDUCATION NON FORMELLE:

Expériences de nouveaux rapports université-collectivités dans une perspective d'éducation permanente

Guy Bourgeault
doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal
Montréal (Québec)

ÉDUCATION FORMELLE ET ÉDUCATION NON FORMELLE:

Expériences de nouveaux rapports université-collectivités dans une perspective d'éducation permanente

La Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes (CEFA), créée le 23 janvier 1980 par le gouvernement du Québec, a remis son rapport, intitulé Apprendre : une action volontaire et responsable, le 25 février 1982.[1] La richesse de ce rapport tient pour une large part au processus de consultation dont il est l'aboutissement:[2] 20 journées régionales de consultation; 244 audiences dans différentes villes du Québec; multiples rencontres avec des représentants d'organismes, d'entreprises et de groupes divers; 276 mémoires; notes et avis à la suite d'ateliers spéciaux, sectoriels ou intersectoriels; colloque réunissant 400 personnes pour discuter des orientations et hypothèses d'organisations provisoirement retenues par la Commission; etc. Sur la base de ces larges consultations, la Commission a été amenée à proposer un énoncé de politique globale qui fait juste place à la formation de base dans une perspective d'autoformation comme "outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain au Québec", pour promouvoir ensuite "le décloisonnement des types de formation" et "la transformation des pratiques pédagogiques (...) dans une perspective de déscolarisation", cherchant à dynamiser ou à instaurer selon les cas des rapports neufs, dans une perspective d'éducation permanente, entre éducation et société et, corrélativement, entre institutions d'enseignement (et de recherche) et organismes d'autre nature (entreprises, groupes, etc.) ou, pour reprendre le jargon des théoriciens de l'éducation permanente, entre éducation formelle et éducation non formelle. La Commission propose finalement des modalités de participation des personnes et des groupes à la définition des orientations, à la gestion et au contrôle des politiques et des programmes de formation ou d'éducation. Ce bref rappel du processus de consultation de la CEFA et des orientations majeures de son rapport suffira, compte tenu des limites imparties, à faire entrevoir la richesse des matériaux colligés en même temps que leur pertinence eu égard à la problématique générale tant de la contribution du professeur Alan Thomas que du colloque organisé par la Commission canadienne pour l'Unesco.

Les mémoires et avis adressés à la CEFA en 1980 et 1981 constituent une source d'information dont la richesse déborde forcément les limites de son rapport, lequel ne traite d'ailleurs qu'occasionnellement des universités et de leurs relations avec leurs partenaires sociaux. Une étude menée à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, à l'été 1982, puisant abondamment à cette source, a tenté de dégager, dans les pratiques d'éducation permanente au Québec qui mettent en cause les universités, les émergences et convergences qui paraissaient les plus significatives.[3] D'autres études et évaluations d'expériences ont également mis en lumière les possibilités et les enjeux de nouveaux rapports entre l'université et ses partenaires sociaux.[4] La présente communication reprend certaines données de ces études pour énoncer sommairement, d'une part, les attentes formulées par divers partenaires sociaux et signaler, d'autre part, certaines pratiques émergentes dans les universités qui viennent à la rencontre de ces attentes (I). Évoquant ensuite et explicitant la large problématique des relations université-société sous l'angle plus précis du service universitaire aux collectivités (II), le présent exposé dégage d'expériences realisées ou en cours certaines orientations ou perspectives qui disent peut-être, en les ouvrant, des voies d'avenir (III).

I

Il ressort de l'analyse des mémoires et autres documents adressés à la CEFA par le mouvement syndical que, longtemps liées aux institutions d'enseignement et à d'autres ressources externes, et donc dépendantes d'elles pour une part, les associations syndicales québécoises se sont dotées au cours des dix dernières années de services de formation autonomes assez fermement structurés, assumant sous la direction des officiers élus la responsabilité plus immédiate de l'orientation et de la gestion des programmes de formation syndicale.[5] Souvent liés à l'action syndicale et gardant toujours ancrage dans la vie des travailleurs et des travailleuses, ces programmes de formation mettent en oeuvre des pédagogies renouvelées. Ils traitent des institutions économiques et sociales, de l'organisation syndicale, de la négociation et de l'application des conventions collectives, de la santé et de la sécurité du travail, de l'évolution de l'emploi et du chômage, de la transformation de l'emploi par les technologies nouvelles, de la préparation à la retraite, etc. Jaloux de la nécessaire autonomie de leurs services et de leurs programmes de formation, les syndicats réclament un plus large accès au réseau universitaire québécois et à ses ressources, notamment et principalement à son potentiel de recherche, mais aussi à ses expertises en matière de pédagogie ou dans divers champs, en vue de la formation de formateurs.

On retrouve semblables attentes et semblables demandes dans les mémoires de groupes et d'associations oeuvrant sur les fronts, par exemple, de la consommation et de la coopération, du troisième âge et de la préparation à la retraite, de la santé, de la promotion de la condition féminine, de l'habitation et de l'aménagement urbain, de l'écologie et de l'environnement. Désireux eux aussi de préserver leur autonomie et soucieux de toujours relier la formation à l'action, ces groupes et ces associations réclament à leur tour un accès plus large aux ressources universitaires, attendant des universités des supports de diverses formes en matière de pédagogie, d'expertises disciplinaires/professionnelles ou interdisciplinaires et transprofessionnelles dans les domaines les plus divers.

À l'encontre de certaines perceptions, un sondage portant sur les pratiques de formation en entreprise,[6] réalisé pour la CEFA, a révélé l'abondance et souvent l'importance des programmes et activités de formation dans les entreprises québécoises: plus du tiers des travailleurs et travailleuses rejoints par le sondage avait participé à des activités de formation au cours de l'année. Il s'agit très souvent d'activités de "formation sur le tas", reliées directement au poste de travail occupé et à la production, mais aussi, souvent encore, d'activités plus formelles, offertes dans les deux tiers des entreprises couvertes par le sondage. Évidemment, diverses sont néanmoins les situations et les possibilités d'un accès réel à des programmes de formation selon la taille des entreprises, leurs finalités, leur champ d'intervention, etc.; selon aussi les postes occupés : cadre, professionnel, technicien, travailleur spécialisé. En dépit de cette diversité des situations et des attentes, on favorise généralement une concertation étroite entre l'entreprise et les institutions publiques d'enseignement (et de recherche), dans le respect des intérêts et compétences spécifiques des partenaires en cause.

Il ressort par ailleurs des mémoires et autres documents adressés à la CEFA par les universités ainsi que des études signalées plus haut que les universités québécoises ont entrepris diverses démarches et expérimentations, au cours des dernières années, pour venir en quelque sorte à la rencontre des attentes exprimées par divers groupes sociaux et pour accueillir et servir des clientèles nouvelles.[7] Ces démarches et expérimentations ont souvent été placées - de façon explicite - sous

le signe de l'éducation permanente et de ses orientations fondamentales. (Elles ont d'ailleurs souvent été menées dans le cadre de centres, services, facultés ou programmes spéciaux d'éducation permanente.) Il s'agit par exemple de la création de programmes d'études nouveaux, programmes le plus souvent de formation professionnelle et/ou de perfectionnement, relativement légers et parfois presque "sur mesure", empruntant à plusieurs disciplines et répondant mieux, par là, aux exigences d'une insertion professionnelle et sociale plus créatrice; de la constitution de profils de certificat, de baccalauréat et en certains cas de maîtrise plus souples, avec des composantes variées, misant davantage qu'auparavant, comme sur autant de voies d'apprentissage complémentaires, sur les expériences de vie et de travail en vue de l'acquisition et de la formalisation de connaissances nouvelles et de compétences accrues; de la diversification des champs d'étude; d'approches pédagogiques favorisant à la fois l'autonomie des étudiants et l'intégration des apprentissages; d'expériences et de recherches entreprises pour favoriser la démocratisation des savoirs et pour mettre les ressources universitaires au service de la promotion collective de groupes jusque-là tenus à l'écart pour diverses raisons d'ordre économique ou d'ordre socio-culturel.[8]

Ces expérimentations et ces pratiques nouvelles, trop rapidement évoquées ici, ont ceci en commun qu'elles visent toutes, par des biais divers et selon des modalités variées, à établir de nouveaux rapports entre l'université et ses partenaires ou, en d'autres termes, entre éducation formelle et éducation non formelle. Elles s'inscrivent à ce titre dans les larges perspectives de l'éducation permanente.

Dans le monde actuel, en effet, on ne peut plus tenir qu'il y a un <u>temps</u> - ou des temps - pour apprendre et d'autres pour être ou pour vivre et pour travailler; non plus que des <u>lieux</u> pour apprendre et d'autres pour agir et produire: le travail est lui-même, comme le loisir, les médias, l'action communautaire, etc., source et lieu d'apprentissages variés. Les institutions d'enseignement doivent désormais compter avec ces multiples partenaires. Il ne s'agit donc pas d'imposer à tous et à toutes le fastidieux devoir de retourner, bon gré mal gré, sur les bancs de l'école ou sur ceux, plus hauts peut-être mais pas plus confortables pour autant, de l'université. Le rapport de la CEFA l'a bien montré en manifestant l'importance du phénomène de l'autodidaxie ou des apprentissages faits dans des actions collectives, par exemple. Cela dit et clairement reconnu, il demeure que les institutions universitaires constituent des centres de ressources et des lieux privilégiés d'apprentissage dont il ne faut pas minimiser l'utilité, si toutefois on y tient réellement compte des impératifs d'une nouvelle façon de voir et de vivre le rapport aux savoirs et, par là-même, les rapports université-collectivité(s).

Laissant ici de côté les réalisations qui ont plus directement trait à l'instauration de nouveaux rapports entre éducation et travail: concertations et collaborations entreprises-universités, programmes coopératifs, etc., je voudrais centrer ici l'attention sur certaines expériences visant à établir de nouvelles jonctions entre l'éducation populaire (et l'action communautaire) et la formation syndicale, d'une part, et les ressources et services universitaires, d'autre part.

II

Il n'est sans doute pas inutile, avant de procéder à l'examen des pratiques nouvelles évoquées ci-dessus, de rappeler les éléments majeurs d'un débat ouvert ou ré-ouvert il y a quelques années déjà, au Québec comme en bien d'autres collectivités d'Amérique et d'Europe, sur la fonction sociale de l'université.

Le débat sur la fonction sociale de l'université et sur la notion de service universitaire à la collectivité - ou aux collectivités - au cours des dernières années a été pour une bonne part alimenté, au Québec, par divers travaux réalisés à la demande du Conseil des universités, de la Commission d'étude sur les universités ou du Conseil supérieur de l'éducation, ainsi que par leurs déclarations, avis et recommandations. Les expérimentations et réflexions menées par divers services universitaires d'éducation permanente ont elles-mêmes inspiré et nourri ces études, déclarations et recommandations.[9] On parle parfois dans ces documents du service à la collectivité comme d'une fonction - ou dimension ou perspective ou orientation -englobante qui donne leur sens et leur portée sociale aux missions essentielles et fondamentales de l'université: la formation et la recherche. C'est le point de vue, par exemple, exposé dans le rapport du comité de coordination de la Commission d'étude sur les universités (1979). On parle aussi parfois de services à la collectivité comme d'une "troisième mission"; on regroupe alors sous ce titre un ensemble d'activités qui, liées à la recherche et à l'enseignement (ou à la formation), ne s'inscrivent toutefois pas dans des programmes réguliers et institués. Le rapport du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise de la Commission d'étude sur les universités fait état de cette conception en évoquant "la diversité des services offerts dans le cadre des relations à la société et des demandes de plus en plus complexes et hétérogènes des groupes sociaux" (1979).

Dans l'un ou l'autre cas, la notion de service(s) à la collectivité - ou aux collectivités - renvoie à un projet de démocratisation de l'université - et, plus largement, du savoir - qui appelle lui-même l'établissement de nouveaux rapports entre université et société ou collectivité, plus particulièrement entre université et groupes sociaux ou collectivités marginalisées sur le plan de l'accès aux savoirs constitués ou à produire. Il y a, quant à ce projet ou objectif à la fois social et culturel, large consensus. En outre, les tenants de l'une et l'autre des conceptions sommairement décrites plus haut se rencontrent dans un commun souci que les services rendus par l'université à des groupes sociaux particuliers comme à l'ensemble de la collectivité respectent la nature de l'université, sa mission éducative et culturelle, son lien nécessaire au savoir. Dans un cas, on insistera pour qu'une perspective sociale marque en profondeur les activités de formation et de recherche; dans l'autre, on tiendra à identifier plus nettement et comme à consacrer des services qui, s'inscrivant dans le prolongement des programmes et activités plus habituelles de recherche et d'enseignement, les débordent en quelque sorte pour les modifier.

Dans l'analyse comme dans la transformation des rapports entre université et société ou entre université et collectivités, il importe de tenir compte de la diversité tant des situations universitaires que des rôles ou services universitaires possibles. Autre, en effet, est la situation d'une université "centrale", autre celle d'une université régionale ou "périphérique", et diverses sont les attentes à leur égard. Divers également sont les services qu'une université peut rendre à une centrale syndicale ou à une coopérative d'habitation, compte tenu à la fois des besoins et requêtes des groupes mais aussi de l'état des connaissances en tel ou tel domaine (en gérontologie, par exemple, ou en santé et sécurité du travail) et des expertises développées par les équipes de chercheurs.

Il est néanmoins possible de signaler certaines convergences et, plus concrètement, certaines actions qui, au cours des dernières années, se sont inscrites dans la vie des universités québécoises comme autant de manifestations de la volonté commune de démocratisation évoquée plus haut: les actions favorisant un accès plus large aux programmes d'études universitaires

(assouplissement des conditions d'admission, politiques d'information, d'accueil et de counselling, adaptation des pédagogies, multiplication des campus et des sous-centres, etc.); la création de programmes d'études dans des champs nouveaux de connaissance et de pratique socio-professionnelle (gérontologie, santé et sécurité du travail, etc.); les collaborations "inter-niveaux" et interorganisationnelles permettant à des universités, à des cégeps, à des écoles secondaires ou à d'autres organismes d'offrir à de larges couches de la population les services éducatifs requis par les problématiques nouvelles de la vie et du travail; les efforts de diffusion des résultats des recherches visant l'appropriation par le plus grand nombre de citoyens possible des connaissances, analyses, méthodes, etc., qui leur permettront un contrôle plus lucide et plus efficace de leur environnement et de leur vie - ce que l'on évoque parfois par l'expression promotion culturelle; etc.

Il serait aisé - mais fastidieux - d'allonger cette liste des réalisations et des projets qui s'inscrivent dans cette dynamique de démocratisation du savoir et des institutions publiques qui s'y réfèrent de façon essentielle, les universités tout spécialement. Le récent rapport de la CEFA (Commission d'étude sur la formation des adultes) en fait d'ailleurs abondamment état; il suffira donc ici d'y renvoyer.

Toutes ces actions des universités et des autres institutions d'enseignement servent globalement la promotion individuelle ou personnelle d'un nombre croissant de citoyens - et par là, il va sans dire, la promotion de l'ensemble de la collectivité. D'autres actions et projets s'inscrivent toutefois de façon différente dans la même dynamique en aidant, par la recherche, l'élaboration et la dispensation d'activités de formation ou par des expertises diverses, à la promotion collective de groupes sociaux - syndicats, groupes populaires, etc. - qui ont besoin comme groupes d'un meilleur accès aux connaissances et à la production des connaissances. C'est précisément de ces actions et projets qu'il sera ici question.

Le débat sur la fonction sociale de l'université ou sur le service universitaire aux collectivités n'est pas propre au Québec, même s'il y a sans doute pris couleur et accent particuliers. Il suffit, pour s'en convaincre, de consulter les études préparatoires à la conférence internationale sur l'enseignement supérieur et la collectivité: nouvelles formes d'échange et de coopération, organisée à Paris, en 1980, par l'OCDE. L'une de ces études préparatoires, portant sur les mécanismes institutionnels de l'interaction entre l'enseignement supérieur et la collectivité,[10] recensait une trentaine d'expériences institutionnelles menées en Allemagne (Université de Bayreuth), en Australie (University of New England, Armindale; New South Wales Institute of Technology Broodway; La Trobe Université, Melbourne), en Belgique (Université de Liège et de Louvain), au Canada (Université de Sherbrooke; Université de Waterloo, Ont.; Université B.C., Vancouver), au Danemark (Université du Danemark, Lyngby), en Finlande (Tampere), en France (Compiègne, Dijon, Les Milles-Aix-Marseille II, Mons, Rouen), en Grande-Bretagne (Université de Strathclyde, Glasgow; Polytechnic of North London, Londres), en Italie (Université de Pavie), en Norvège (Université de Trondheim, Dragvoll), aux États-Unies (Boston, Détroit, Green Bay, Irvine, Madison, Mississippi, New York, Philadelphie), en Turquie (Université Atatürk, Erzwum).

Les expériences institutionnelles recensées renvoient à des champs d'étude et d'intervention ou d'action fort divers, allant de la technologie (l'expérience de Mons, en France, associant l'Université d'État et la Faculté polytechnique de Mons à l'Institut national des Silicates et à l'Association pour le développement économique et l'aménagement des régions du Centre et du Borinage; ou celle de Liège associant l'Université de Liège au Centre de recherches métallurgiques) aux

lettres et sciences (l'expérience de l'Université du Wisconsin, à Madison, É.-U.) en passant par l'environnement (l'Université du Wisconsin, à Green Bay, É.-U.), l'agriculture (l'Université Atatürk d'Erzwum, en Turquie), les droits des minorités (le College of Public and Community Service de l'Université du Massachusetts, à Boston, É.-U.), la santé communautaire (Université de Pavie, Italie), l'aménagement urbain (Université de Pavie, Italie; le City/University Consortium de l'Université Wayne, à Détroit, É.-U.), le développement économique et la qualité de la vie (l'Université de Southern Mississippi, É.-U.)...

Par ailleurs, d'autres universités ou réseaux universitaires ont rendu compte de leurs expériences lors de la conférence elle-même. C'est le cas, entre autres, des universités suédoises de Luleà et de Lund (avec la collaboration de celles de Karlstad et de Sundsvall) au service du mouvement syndical;[11] ou de l'Université de Hiroshima rendant compte de ses activités de recherche sur les maladies nucléaires, sur la paix, sur l'environnement; ou de l'Université de Vienne dans les domaines de l'agriculture et de la technologie; ou des Écoles polytechniques anglaises.

Ces rapides énumérations manifestent à l'évidence que le souci de mettre davantage les universités au service des collectivités est partout présent dans les pays de l'Atlantique-Nord. Par delà ces énumérations, cependant, quelques expériences, davantage apparentées à certaines pratiques québécoises, mériteraient une étude plus poussée. C'est le cas, par exemple, de la Faculté ouverte de politique économique et social (FOPES) de l'Université catholique de Louvain, à Louvain-la-Neuve, en Belgique.[12] Cette faculté a été créée en 1974 à la suite des travaux de la Fondation Travail-Université menés depuis 1967 par les universités francophones de la Belgique et par le Mouvement ouvrier chrétien, et de "la prise de conscience des problèmes spécifiques posés par le sous-développement et le développement de la Wallonie" qui en est résultée. La FOPES organise et dispense, au service d'adultes engagés dans la vie de travail "et n'ayant pas eu accès aux filières universitaires traditionnelles", un "cycle de formation en politique économique et social du niveau scientifique d'une licence universitaire"; ce programme veut "contribuer ainsi à la formation d'agents de changements, motivés et capables de définir et mettre en oeuvre les actions alternatives indispensables au développement de la Wallonie". Faculté "à part entière", sa gestion est toutefois assurée - cela de façon originale par rapport aux autres composantes de l'Université catholique de Louvain - par un conseil composé paritairement de représentants de l'Université et du Mouvement ouvrier chrétien, ce qui institutionnalise la participation des collectivés du monde du travail à la direction de la Faculté et à l'orientation de ses cours et autres activités. La Faculté comptait en 1980 quelque 150 étudiants répartis par groupes d'environ 25 dans les diverses régions de la Belgique francophone. Les visées, note-t-on dans la présentation de l'expérience, sont les suivantes: une démocratisation de l'accès à la formation (par la régionalisation des groupes et des activités de formation), une démocratisation de la fonction pédagogique (en favorisant "un apprentissage fondé davantage sur les échanges d'expériences que sur la transmission hiérarchique et unilatérale des contenus théoriques ou académiques"), une démocratisation de la direction de l'entreprise de formation (par le Conseil paritaire et les conseils de groupes, et une large auto-gestion pédagogique des groupes).

C'est donc dans une perspective de "redéfinition des missions des institutions d'enseignement supérieur" que s'est tenue la conférence internationale organisée par l'OCDE sur l'enseignement supérieur et la collectivité: nouvelles formes d'échange et de coopération. On a tenté d'y mieux cerner et définir les attentes de

la collectivité par rapport aux institutions d'enseignement supérieur, les modalités et moyens de réponse de ces institutions, les mécanismes institutionnels de l'interaction enseignement supérieur et collectivité, les conséquences de cette interaction pour les structures institutionnelles, les contenus d'enseignement et les pédagogies, la recherche.

Dès juillet 1979, le comité directeur chargé de préparer la conférence adressait aux groupes invités une note rappelant "un certain nombre de questions clefs sur le rôle et la responsabilité de l'enseignement supérieur dans le développement social, économique et culturel de la collectivité, et en particulier au niveau local/régional".[13] On y faisait état de pressions sociales diverses conduisant "à une redéfinition des fonctions constitutives de l'enseignement supérieur: l'enseignement, la recherche et le service". Pour les auteurs du document, une telle distinction des trois fonctions: enseignement, recherche et service est commode même s'il est vrai que la notion de service à la collectivité, entendue au sens large du terme, englobe et recouvre les deux premières. Elle manifeste qu'un certain nombre d'interactions entre la collectivité et l'enseignement supérieur ne s'exprime pas nécessairement à travers les formes traditionnelles de l'enseignement et de la recherche.

En préparation de la conférence, une enquête a par ailleurs été menée auprès de 150 institutions d'enseignement supérieur et auprès de divers groupes et organismes. Il ressort de cette enquête que, par delà la grande diversité des modalités et moyens de réponse des institutions aux attentes et besoins sociaux, les domaines les plus fréquemment "couverts" par les activités ou expériences de service universitaire aux collectivités sont: la santé, le travail organisation et conditions de travail -, l'environnement, l'économie et l'emploi. Nous retrouvons ici certaines constantes en même temps que certaines convergences avec des réalisations québécoises que je voudrais maintenant présenter sommairement.

III

Selon les rapports adressés par les universités à la CEFA, le service aux collectivités entendu au sens explicité plus haut s'est surtout développé dans les deux universités francophones de Montréal, où il prend une connotation nettement sociale et politique en visant à rendre les ressources de l'université accessibles aux populations qui en sont traditionnellement "éloignées" ou pratiquement exclues. Ailleurs, quand on parle de service à la collectivité, on semble penser d'abord à la "collectivité régionale". Parmi les universités québécoises reconnaissant officiellement la mission universitaire de service aux collectivités et/ou ayant à leur actif des réalisations concrètes y ressortissant, notons: l'UQAM, qui a, depuis plusieurs années déjà, une politique cadre et des pratiques diverses principalement en lien avec le mouvement syndical; l'Université de Montréal, dont un groupe mène depuis 1975 expériences et recherches en la matière; l'Université de Sherbrooke; l'ensemble des composantes du réseau de l'Université du Québec, à des degrés divers et selon des modalités variées; plus récemment, l'Université Laval. Les champs "couverts" ou les grands thèmes abordés sont principalement les suivants: la préparation à la retraite et la condition des retraités, la consommation et la formation économique, la formation syndicale et la santé et sécurité du travail, le travail et les conditions de travail, la crise de l'emploi et le chômage, les technologies nouvelles et les communications, la condition féminine, l'habitation et l'aménagement urbain, l'environnement et l'aménagement du territoire en milieu agricole.

Dans les paragraphes qui suivent, deux expériences institutionnelles seulement seront présentées, et deux programmes d'activité sommairement analysés: un programme de l'UQAM dans le cadre du protocole UQAM-CSN-FTQ,[14] un programme de l'Université de Montréal dans le cadre d'une entente avec le FRAPRU.[15]

1. Activités de formation en santé et sécurité au travail dans le cadre du protocole - UQAM-CSN-FTQ

L'Université du Québec à Montréal (UQAM) signait en 1975 avec la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ) un protocole d'entente établissant un cadre général de collaboration ayant "pour objet de rendre accessibles aux travailleurs et à leurs organisations syndicales les ressources humaines et techniques de l'Université, dans le cadre d'activités d'éducation non créditées".

Dans le cadre de ce protocole, un programme d'activités de formation en santé et sécurité au travail a été élaboré, puis dispensé à compter de 1979. Au cours des trois premières années de ce programme, c'est-à-dire en 1979-1980, 1980-1981 et 1981-1982, les activités (sessions) de formation ont passé de 29 à 62, puis à 58, rejoignant 714, puis 2 022 et 1 714 participants. Plus nombreuses au départ que les autres, les activités (ou sessions) de formation de base en sont venues à ne représenter que le tiers d'un programme faisant en 1981-1982 des parts à peu près égales à la formation de base, à la formation spécialisée, à la formation avancée - équilibre que reflète assez bien la répartition des participants. Les ressources universitaires ont été amenées à consacrer la plus grande part de leur temps et de leurs énergies aux sessions de formation avancée. Les thématiques couvertes sont variées: problématique générale de la santé et de la sécurité au travail, problèmes reliés au bruit, à la poussière, à l'éclairage, aux produits chimiques, aux écrans cathodiques, compte tenu des divers milieux de travail et des diverses situations personnelles (e.g., femmes enceintes), méthodologie d'enquête, etc.

Fait à noter, se fait peu à peu un passage de l'appropriation des connaissances établies à la recherche (recherche-action) et à la production de savoirs nouveaux, ce qui amène à prévoir et organiser des activités ou sessions de recherche-formation. En outre, la production de documents d'information et d'outils de formation, devenue peu à peu un des éléments majeurs de la collaboration des universitaires, rend possible une diffusion plus large des connaissances et démultiplie d'autant les effets des activités réalisées.

2. Activités éducatives en habitation et aménagement urbain dans le cadre d'une collaboration Université de Montréal - FRAPRU

Dès la création à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, en 1975, d'un groupe de travail chargé d'explorer des modalités de collaboration universitaire à l'éducation populaire, une participation à la création d'une coopérative d'habitation dans le quartier de la Pointe-Saint-Charles avait ouvert un champ d'intérêt et d'intervention: celui de l'habitation et de l'aménagement urbain. Quelques autres collaborations semblables devaient avoir lieu au cours des années suivantes. En 1977, de nouveaux groupes, créés pour la défense des droits et des intérêts des citoyens dans le champ de l'habitation et de

l'aménagement urbain, face notamment aux "programmes d'amélioration de quartier", ont sollicité la collaboration de l'Université de Montréal pour la préparation, puis la tenue et le suivi d'un colloque qui eut lieu en octobre 1978. Vingt groupes, venus de huit régions du Québec, se constituent par la suite en un regroupement formel qui sera connu à compter de mai 1979 sous le nom de Front d'action populaire en réaménagement urbain (FRAPRU). Une entente entre ce regroupement et la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal vient peu après établir le cadre d'une collaboration et d'un programme d'activités éducatives plus structurées.

La collaboration alors instaurée prit par la suite diverses formes: sessions d'information et de sensibilisation (37 groupes), pièce de théâtre (25 séances regroupant 2 300 spectateurs), sessions de formation (7 sessions, 100 participants), réalisations de documents d'information et d'analyses des politiques et programmes des gouvernements, activités de formation de formateurs, expertises et supports organisationnels, etc.

On le voit aisément par les deux cas ou exemples présentés, certains groupes sociaux sont ici en quelque sorte "privilégiés". (De là d'ailleurs la préférence accordée à l'expression service aux collectivités plutôt qu'à celle de service à la collectivité.) Car il est des groupes sociaux pour lesquels l'accès aux savoirs constitués comme à l'élaboration des savoirs est déjà chose acquise: c'est le cas, par exemple, des corporations professionnelles dont tous les membres sont diplômés des universités et y gardent leurs entrées, ou des grandes sociétés industrielles qui ont leurs propres services de recherche ou de formation. Mais il en est d'autres qui n'ont pas ces "entrées": les syndicats de travailleurs (cols bleus et blancs... et travailleurs agricoles) et les groupes de citoyens militant sur divers fronts pour faire valoir leurs droits en matière de travail et de conditions de travail, de logement, d'environnement et de conditions de vie, de vieillissement et de retraite, etc. Les universités n'ont certes pas à prendre elles-mêmes en charge la défense des droits et intérêts de ces groupes; elle peut cependant et doit leur rendre effectivement accessibles et disponibles les ressources et services proprement éducatifs - en matière de recherche et de formation, ce qui inclut information et contre-information - requis pour cette prise en charge par les groupes eux-mêmes. Aussi peut-on parler ici de services à des collectivités aidant à la promotion collective de ces groupes ou collectivités et de leurs droits et intérêts.

Les défis et les enjeux de ce type d'action universitaire sont considérables; les difficultés également. On les a d'ailleurs souvent rappelés. Il est, en effet, requis de l'université qu'elle remette en question certaines habitudes et, plus profondément, qu'elle pose de façon nouvelle des questions d'ordre proprement épistémologique tout autant que social, politique ou structurel. Pour l'université, ces questions sont fondamentales en ce qu'elles touchent à sa nature même. Il s'agit pour l'institution universitaire d'accueillir des demandes qui viennent de groupes ou de collectivités et non d'individus, de collaborer avec ces groupes à la définition de problématiques de recherche et de formation, de participer à la dispensation d'activités de formation résolument tournées vers l'action transformante. Il s'agit, par là-même, d'accueillir, avec des questions nouvelles, de nouveaux partenaires dans la définition des façons de traiter de ces questions, de les analyser. Il s'agit enfin de redéfinir avec ces partenaires ce qui peut faire en de telles collaborations la spécificité de contributions universitaires.

La "demande" adressée à l'Université par ses partenaires, quand on l'a traduite (sans trop la trahir - ce qui n'est pas une mince affaire!) et éventuellement

élaguée de certains éléments (relevant plus directement du groupe demandeur lui-même et de son programme d'action propre), appelle généralement une "réponse" universitaire assez étroitement reliée à ses missions ou fonctions d'enseignement (ou de formation) et de recherche. À ce titre, elle est a priori recevable; restera à juger de l'opportunité ou même de la possibilité a postériori, i.e. après analyse à la fois de la demande et des ressources universitaires, d'y apporter réellement une "réponse" satisfaisante pour les deux parties. Apparaît ici l'importance d'une problématique institutionnelle, d'une politique et de critères aidant à vérifier ou établir selon les cas la spécificité d'une intervention universitaire s'inscrivant dans la perspective décrite plus haut.

Si la "demande" s'inscrit le plus souvent assez aisément dans le cadre un peu théorique des missions d'enseignement (ou de formation) et de recherche traditionnellement reconnues comme propres à l'université, elle provoque de profonds bouleversements dans l'université lorsqu'on cherche à y apporter une "réponse" qui ne soit pas "décrochée". Il s'agira, bien sûr, de recherche, et les exigences de rigueur du chercheur scientifique ne seront pas éludées. Mais la participation du groupe demandeur à cette recherche en marquera aussi bien la problématique de départ que la démarche. Il s'agira bien, en d'autres cas, de formation; et la qualité de cette formation appellera effectivement le concours de ressources universitaires. Mais le respect de la "demande", et avec elle du groupe demandeur et de ses attentes ou besoins, exigera que la "réponse" universitaire emprunte d'autres chemins que ceux, habituels, de ses programmes réguliers. Plus généralement, il s'agira souvent d'activités où la formation et la recherche seront en constante interaction dans une dynamique éducative globale enracinée dans l'action et tournée vers l'action.

Il s'agit donc d'établir de nouveaux rapports

- entre la recherche et l'action et donc aussi entre le chercheur et le groupe "en action", entre l'université et un groupe ou une collectivité donnée;
- entre la formation et l'action, la formation étant liée à l'action à la fois comme à sa source et comme à son aboutissement, et donc aussi, une fois encore, entre l'université et ses partenaires.

Il s'agit, sans rien sacrifier ni de la rigueur des démarches scientifiques ni d'un enracinement dans l'expérience qui est elle-même source de connaissance, d'articuler deux formes - et deux mondes - de savoirs qui peuvent, s'ils ne s'excluent pas l'un l'autre, s'enrichir mutuellement en vue des apprentissages sans cesse renouvelés que requiert la vie dans la société d'aujourd'hui.[16]

NOTES

1. CEFA (Commission d'étude sur la formation des adultes), Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Québec, 1982.

2. À l'automne 1982, Madame Michèle Jean, ex-présidente de la Commission, a été invitée à participer à divers travaux de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), rattaché à l'Unesco. On s'y est montré particulièrement intéressé au processus de consultation de la Commission. Ce processus fait également l'objet d'une attention toute spéciale de la part de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), chargé par la Commission canadienne pour l'Unesco de collaborer avec les commissions nationales de la France, de la Grèce, d'Israël, de la République fédérale d'Allemagne et de la Yougoslavie à une étude conjointe sur la participation des différents groupes sociaux à la planification de l'éducation et au processus éducatif.

3. Bourgeault, Guy, Julio Fernandez, Fernand Gauthier et Pierre Pâquet, Les pratiques d'éducation permanente au Québec et les universités. Montréal (Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal), 1982. Dans le cadre de cette étude, 81 mémoires ou autres documents adressés à la CEFA ont été analysés par Madame Colette Chatillon. Vingt de ces documents proviennent du monde de l'entreprise, 9 du mouvement syndical, 31 des universités; les autres (21) viennent d'associations et d'organismes intéressés à des titres divers aux rapports entre universités et autres partenaires éducatifs. La liste des mémoires et autres documents est publiée en appendice de l'étude.

4. Les rapports d'évaluation utilisés seront indiqués plus loin lors de la présentation de cas ou d'exemples institutionnels de service universitaire à des collectivités.

5. Chiasson, Béatrice, Les besoins de l'éducation syndicale et l'éducation permanente, Montréal (Un. de M./FEP), 1968; Pierre Amyot, Jacynthe Deault, et Kenneth Keer, Enquête sur l'éducation syndicale au Québec, Montréal (Un. de M.), 1972; Michel Lizée, L'Université face à la formation syndicale, Montréal (UQAM), 1973; Michel Lizée, L'apport de l'université à la formation syndicale, Montréal (UQAM), 1974; Julio Fernandez, Familiarisation avec les pratiques de formation syndicale et exploration de pistes de collaboration, Montréal (Un. de M./FEP), 1977; Julio Fernandez, Le programme d'aide financière à l'éducation ouvrière du Québec, Montréal (Un. de M./FEP), 1981.

6. Voir note 3 (p. 67-102): aussi Pierre Pâquet et Pierre Doray, Les pratiques de formation en entreprise. Annexe au rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, Québec, 1983.

7. Selon les statistiques officielles du Ministère de l'éducation au Québec (août 1982), les universités québécoises comptaient, en 1981-1982, 191 000 étudiants et étudiantes, dont 89 000 (46%) à temps plein et 102 000 (54%) à temps partiel. Ces données disent à elles seules l'importance de nouveaux rapports études -insertion/expérience professionnelle et sociale pour les universités québécoises.

8. Bourgeault, Guy, Perfectionnement professionnel et universités québécoises : émergences et convergences, dans la Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire, X/1 (janvier 1984), p. 40-52.

9. Fortin, André et al., Collectivités et université : vers de nouveaux rapports, Montréal (Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal), 1983. Cette étude fait le bilan de cinq années d'expérimentation à l'Université de Montréal (1975-1980).

10. OCDE/CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement). Les mécanismes institutionnels de l'interaction entre l'enseignement supérieur et la collectivité. Paris, OCDE, 1980. Voir aussi la note du secrétariat de la Conférence : Les mécanismes institutionnels de l'interaction enseignement supérieur et collectivité, résumé et principaux problèmes, Paris (Château de la Muette), 4-6 février 1980.

11. Quatre cas de coopération entre syndicats de travailleurs et universités (ou collèges universitaires), Stockholm, 1980; Paris (Château de la Muette), 4-6 février 1980.

12. L'Université catholique de Louvain (UCL) et la collectivité, Paris (Château de la Muette), 4-6 février 1980.

13. Note du secrétariat, OCDE, Paris, le 25 juillet 1979. Rapport du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE, sur la thématique générale de la conférence: (78) 12, Paris, 1978. CERI/CD.

14. Dunberry, Alain, Évaluation des activités en santé et sécurité au travail dans le cadre du protocole UQAM-CSN-FTQ, Montréal (UQAM), 1982.

15. Tardy, Evelyne et Pierre Pâquet, Le Service aux collectivités: encore un travail de pionniers. Évaluation de cinq années d'expériences éducatives à l'Université de Montréal, Montréal (Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal), 1982.

16. Bourgeault, Guy, (Université de Montréal), Pierre Gladu, (UQAM) et Robert Routhier, (Université de Sherbrooke). Rapport d'évaluation de trois expériences institutionnelles de service aux collectivités remis en 1982 au Conseil des universités du Québec.

APPRENDRE EN MILIEU RURAL

Teresa MacNeil, Ph.D.
Directrice du Département de l'éducation permanente
Université St. Francis Xavier
Antigonish (Nouvelle-Écosse)

APPRENDRE EN MILIEU RURAL

vités rurales du Canada ne sont pas faciles à décrire. Certaines se
es des grands centres, d'autres sont littéralement perdues dans des
ées; certaines sont constituées d'îlots d'habitations étroitement
d'autres s'allongent en bordure de la grand-route; certaines tirent leur
le l'exploitation d'une richesse unique comme l'agriculture, la pêche, la
mines, d'autres la trouvent dans diverses activités; certaines sont de
ente, d'autres se composent d'éléments fraîchement arrivés et d'une
e vieille date; quelques-unes sont en voie d'extinction. Enfin, il en est
t plus prospères que d'autres.

férences rappelées, je m'en tiendrai, pour les besoins de mon propos, à
ion plus générale. La collectivité rurale se caractérise par une
éduite, qui n'a qu'un accès limité aux institutions sociales, aux services
de consommation; ses possibilités de contact avec l'extérieur sont
mitées, comme le sont ses perspectives d'emploi et sa mobilité; enfin,
de vie est généralement inférieur à celui de la population des
urbaines.

ractéristiques de la vie en milieu rural n'apparaissent comme des
que si on les compare aux conditions de vie en milieu urbain. On ne
éduire que celui qui vit à la campagne est condamné, en raison de son
ence, à une existence moins épanouie. Notre but n'est pas ici de
avantages respectifs de la vie en milieu urbain et de la vie en milieu
lutôt de noter ce qui distingue la première de la seconde. Celle-ci ne
ccès aux nombreux services sociaux, économiques, politiques et
s'offrent au citadin. Quelles sont les conséquences de cet état sur
ndre dans un milieu rural? Pour le savoir, nous passerons en revue les
ues de la cité éducative, puis nous nous demanderons quelles sont les
la vie rurale qui favorisent ou desservent celles-ci. Je parlerai de la
s'entendre sur la définition de l'acte d'apprendre pour permettre une
rgie de la cité éducative. Je signalerai ensuite la contradiction que je
la façon dont les personnes vivant en milieu rural envisagent
on structurée et leur attitude vis-à-vis du système établi. Enfin, je
r l'importance, pour les organismes s'occupant d'éducation, de tenir
mpte des différences inhérentes au milieu rural.

la lumière de mon expérience en milieu rural, et en tant que
dultes dans ce milieu que je traiterai des points ci-haut cités. Je ne
étayer mes propos, d'aucune donnée systématique ou empirique et je
e des impressions précises, qu'il serait intéressant de vérifier dans les
s variées des diverses régions rurales du Canada.

ns après sa publication, le rapport Faure continue à nous inciter à
rement notre système d'enseignement. Un bon point de départ serait
e d'accord sur une définition de l'acte d'apprendre. En effet, si nous
une langue commune, il est douteux que nous puissions parvenir à
sur la manière de procéder. Si nous disposons d'une définition

générale, nous serons mieux en mesure de bâtir une cité éducative. aussi davantage portés à approfondir la notion même de l'acte Celle-ci n'est pas particulièrement facile à cerner, car on doit enir compte de ce que l'expérience nous apprend sur le rôle joué par t, et sur la façon dont les structures génétiques conditionnent le l'acte d'apprendre proprement dit. Ce sont là, certes, des problèmes e réglés, sans toutefois entraver nos efforts pour élargir le contexte endre, tel que nous le concevons aujourd'hui.

vey a posé les jalons d'une définition générale de l'acte d'apprendre. phénomène d'évolution qui se produit lorsque nous structurons nos our en tirer un enseignement. Il en résulte un changement dans le riences subséquentes. Dewey a relié les notions de vie et de l'acte e façon à former une chaîne dans laquelle l'acte d'apprendre serait poursuite du développement et où la poursuite du développement lle à la vie. Une telle définition évite les notions controversées de bservable et d'accumulation des connaissances, souvent considérées actéristiques essentielles de l'acte d'apprendre.

document de base du présent colloque, lorsqu'il étudie la nature de dre, Alan Thomas en fait ressortir l'aspect activité et le caractère jouterais qu'il s'agit aussi d'un acte délibéré. Thomas pense peut- ment au caractère délibéré quand il écrit que "celui qui souhaite prenne doit d'abord vaincre chez lui toute résistance". Il est évident é crée délibérément un ensemble de conditions qui, à leur tour, vidu à faire le choix délibéré d'apprendre. Ainsi, lorsque la société cessité de détenir un diplôme d'études secondaires ou un grade our avoir accès à tel emploi ou à telle profession, elle se trouve à u de conditions particulières qui, à leur tour, obligent à faire des

avis, pour parler de la cité éducative, nous disposons d'une base fisante avec les caractéristiques de l'acte d'apprendre déjà dégagées: dividuel, actif, délibéré; un principe de structuration des expériences un élément essentiel de la vie. Même si ce sont là des termes d'une ndue, ils rejoignent l'essentiel de l'acte d'apprendre sans nous d'insolubles débats sur les méthodes et l'évaluation. Ils permettent du concept de cité éducative qui tient compte du fait qu'on apprend t toute la vie, avec toutes les ressources sociales et économiques de s oublier celles du système d'enseignement officiel.

rivant à la notion de cité éducative, on repousse tout dogmatisme et e situation dans laquelle tout le monde cherche des solutions, et où doivent être solidement étayés. La cité éducative s'intéresse s à créer des situations déterminées pour apprendre qu'à entretenir lequel l'intéressé prend délibérément en charge son apprentissage et en mesure d'orienter lui-même son développement. Dans la cité dispositif est toujours en place pour permettre aux individus la érée d'un développement qui s'étend sur l'ensemble de la vie.

t de caractère institutionnel en milieu rural

rurale épouse les valeurs de la société en général en ce qui a trait à ccordée à l'enseignement structuré des jeunes. Des autobus scolaires

gues distances pour leur permettre de fréquenter
nt le même programme que celui de toutes les
ondamentalement pas de différence propre aux
programmes découle du principe de l'égalité des
age du point de vue de la cité éducative, cette
de l'adaptation des études au mode de vie de
érique de notre population urbaine, par rapport à
les responsables de l'élaboration de programmes
iraient à démontrer que, tant sur le plan des
ement, toute l'entreprise éducative officielle en
eurs urbaines. Les planificateurs de programmes
ner une société rurale par l'intermédiaire du

le, dans les écoles et les quelques universités de
arant à l'emploi, repose sur des objectifs urbains.
sur le marché du travail urbain. Ceux qui ne
ystème officiel d'enseignement demeureront dans
pondu aux normes du système et, par conséquent,
s de l'emploi en ville. Par ailleurs, étant donné
es objectifs du système, ils sont encore moins
de travailleurs compétents à la campagne.

la société rurale est dépourvue d'éléments
eulement qu'elle néglige de préparer sa propre
mettent aux jeunes d'intégrer leur environnement
e régulière. Ceux qui décident de demeurer en
ravailler sont soit les "laissés-pour-compte" de
encore aux valeurs rurales, malgré l'absence de
scolaires. Un tel manque d'intérêt pour leurs
nner. Ce qui importe actuellement, ce n'est pas
oie à promouvoir la cité éducative, mais qu'elle
a trait à la façon dont elle forme sa jeunesse, du
pas les moyens pour demeurer en vie.

pas davantage favorisée par les programmes
ltes. En fait, on trouve à la campagne peu de
st pas convaincu de l'importance d'élargir la
ronnement, qu'on observe un peu l'incurie de la
ultes en cette matière. Il n'est à peu près pas
rsités d'offrir tous les cours dont ils ont besoin.
font face à de sérieuses difficultés: nombre
ie de personnel, contraintes administratives
nseignement. Les organismes qui dispensent des
ar exemple, la formation dans les domaines de
xploitation forestière, de l'organisation syndicale)
; et ils s'emploient à résoudre ces problèmes soit
suivre les cours dont ils ont besoin, soit en les
spondance. L'échec du système d'enseignement
qu'il y aurait lieu d'en confier l'examen à une
me si l'on fait totalement fi des impératifs de la
as moins que notre population rurale est victime
ore pris conscience.

le domaine des communications, en
moyens de s'affranchir des méthodes
antage compte de l'ampleur de la cité
à distance, qui se présentent sous
certain nombre des difficultés qui
ication de servir convenablement les
e se perfectionnent les techniques de
sont pressés de restructurer les
nt en question des éléments aussi
nces relatives à l'élève, le choix des
ckage, de même que l'évaluation de
a nécessairement l'attention sur les
enant. Il est ironique de voir ces
disparaître les distances, forcer les
r les adapter aux besoins individuels
chniques nous permettent enfin de
à chaque apprenant un enseignement

apprendre hors des structures établies,
ate pour l'enseignement traditionnel.
at et la rareté des ressources forcent
euve d'imagination. Elles apprennent
inale, à s'appuyer sur l'expérience des
er des solutions meilleures.

évoles constituent une source tout
nel. Certains de ces organismes ont
rentissage, par exemple les Women's
ement le développement relativement
rchent à mobiliser les membres de la
remise en état de vieilles pompes à
de sauvetage. Ce sont généralement
ité des bénévoles qui dictent le choix
large mesure, des activités des Clubs

ssociations bénévoles de plusieurs
e des possibilités de la société rurale
voles qui laissent à leurs membres une
ts, au lieu de les leur imposer, sont
peut se demander dans quelle mesure
vent leur succès à leur capacité de
ent les intérêts locaux. Peut-on dire
rticularismes locaux, ces associations
age que la plupart des établissements
rêt de hasarder ici des réponses; ces
die. Elles peuvent mettre en cause le
sociations bénévoles et les possibilités
entre vivre et apprendre.

Changements à l'horizon?

Ce bref survol de l'enseignement
institutionnel dans les régions rurale
la société rurale se soumet d'emblé
sans même se rendre compte que ce
milieu urbain. Il semble contrac
trouvent avec aisance des solutions
exigé du système qu'il dispense des
personne de milieu rural ne voit pas
ne fait pas le lien entre ce qu'el
pourrait lui apporter le système.
acquise à résoudre ses problèmes u
avoir connu l'enseignement officie
tout simplement pas envie de prolo
sans intérêt, parce qu'elle estime
déjà dégagées: individuel, actif
personnelles, élément essentiel
apparait-elle comme un mal nécess
pure spéculation.

On trouve un bon indicateur
continuité qui existe entre la vie
capacité de "faire", entre l'expe
continuité, en se précisant, donne
l'individu détermine ce qu'il appren
faire. "L'effort éducatif" porte d
apprendre a plus d'importance que
gens de milieu rural, indépendan
problèmes, ne voient pas le lien en
d'eux les organismes d'éducation,
rurale a beaucoup de chemin à par
ne saurait tolérer une telle incohé
d'apprentissage.

Pour combler le fossé qui
structures établies et reliées à la v
officiels, d'autre part, la volon
organismes d'enseignement qu'il in
grande unité entre les ressources
société rurale. Ces organisme
connaissances, comme courtiers
probable qu'ils aient à subir les pr
ils font l'objet d'autres pressions.
l'industrie à organiser ses propres
déception des diplômés qui n'ont
comme on le leur avait promis.
concurrence des machines, qui p
s'orienter eux-mêmes. Peut-être
système doit souffrir d'une érosion

Alan Thomas note que l'impo
à diminuer. Il est dans l'intérêt d
leurs services et acceptent l'exi

extérieur du cadre
ois le prouver, que
établi et peut-être
sur les besoins du
ndépendantes, qui
t pas sérieusement
rrait croire qu'une
services et qu'elle
moyens et ce que
dans l'expérience
u peut-être, après
urbaines, n'a-t-elle
issage qu'elle juge
téristiques de base
des expériences
enseignement lui
es "peut-être" sont

éducative dans la
connaissance et la
ersonnelle. Cette
nité dans laquelle
fera appel pour ce
Ce qu'ils doivent
s'il est vrai que les
à la solution de
nes et ce qu'exigent
ntinuité, la société
éducative. Celle-ci
n de ses ressources

pprendre hors des
mes d'enseignement
C'est surtout aux
d'instaurer une plus
on officielles de la
dispensateurs de
ichesse. Il est peu
ations rurales, mais
tendance accrue de
y a d'autre part la
me de leurs études,
utre faire face à la
ire des choix et de
d'autres encore, le

ifs peut commencer
rganismes modifient
urces éducatives en

dehors de leur fi
pour la cité éduc
ils assumeront p
organismes offic
éducative ne sa
favoriser un ap
structuration des
changements sen
Faure les précon

s avantageux
a mesure où
ducative, les
le. La cité
enouveler et
principe de
vie. De tels
où le rapport

UNE POLITIQUE DES PERCEPTIONS DE L'APP

D'Arcy Martin
Directeur canadien du service éduca
United Steel Workers of America
Toronto (Ontario)

UNE POLITIQUE DES PERCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE

A) De l'impossibilité de ruer et de tirer en même temps

"Une mule ne peut pas en même temps tirer et ruer"
- un ouvrier métallurgiste participant récemment à un séminaire sur la qualité de vie au travail.

Dans le document qu'il soumet à notre révlexion, Alan Thomas trace des voies nouvelles pour l'éducation permanente au Canada. Je l'y suivrais volontiers, mais avant de tirer avec lui dans la même direction, et au risque d'avoir l'air de ruer dans les brancards, j'aimerais soulever ici un certain nombre d'objections. Ruons d'abord, nous tirerons ensuite.

Mes critiques visent à situer l'apprentissage, que défend avec conviction le professeur Thomas, dans une dynamique sociale mieux définie. Mon but est de faire porter davantage sur la "société" l'accent que, dans son texte, il met sur "l'apprentissage". Je me propose de compléter la vision humaniste de M. Thomas par un engagement formel dans le sens de la démocratisation de l'apprentissage, à une époque où la technologie et la politique semblent tirer en sens contraire.

Qu'on me permette dès le départ d'afficher mes couleurs : je les tire de trois sources différentes. D'abord, l'expérience que j'ai acquise au cours des cinq dernières années comme syndicaliste responsable de services éducatifs. Ensuite, je poursuis un dialogue depuis plus de quatorze ans avec Alan Thomas et d'autres spécialistes canadiens de l'éducation des adultes. Enfin, je porte un intérêt spécial à la pratique de l'éducation populaire dans le tiers monde, qui se trouve concrétisé dans le programme actuel d'éducation des travailleurs du Conseil international pour l'éducation des adultes.

La motte d'argile sur laquelle se sont imprimées ces trois influences possède, bien sûr, ses caractéristiques propres. Qu'on me permette d'exprimer tout uniment ma conviction personnelle que l'éducation des adultes peut et doit s'insérer dans un vaste mouvement populaire axé sur le changement social et politique. Je confesse en outre un goût personnel pour le débat et la controverse, considérant que, autant que la lumière, il faut de la chaleur pour éclairer un tel dossier.

Ce rappel des influences subies et de mes vues personnelles ne sera pas inutile au lecteur pour bien situer, à l'intérieur du champ de l'éducation, l'animal rétif qui s'adresse ici à lui.

B) Quelques points de désaccord

"Chaque étape de votre démonstration paraît si logique ! Laissez-moi cependant y réfléchir un peu, que je sache pourquoi j'ai tant de mal à accepter vos conclusions."
- un moniteur de stage au cours d'un récent atelier.

Explicite au sujet de l'apprentissage, le professeur Thomas l'est beaucoup moins en ce qui a trait à la société. Sur la nature de l'apprentissage, il avance des axiomes clairs, convaincants et originaux, mais il n'en va pas de même lorsqu'il traite du

contexte social dans lequel celui-ci s'effectue. Pour connaître les vues
l'auteur, nous devons les extraire de divers fragments de son texte.

Il est clair que le professeur Thomas défend l'intégrité indi
l'apprenant et qu'il s'oppose à la "coloration totalitaire" de
d'apprentissage collectif. Lorsqu'il traite de la façon dont est reçu l'a
individuel, il présente la société comme un sujet agissant, incorporant
sous-jacent de valeurs communes. Par conséquent, il perçoit la
l'apprentissage comme une négociation entre l'individu et l'État, da
s'exprime de façon concrète la volonté sociale. Dans cette négo
organismes bénévoles, les organisations ouvrières et divers organismes
peuvent jouer un rôle médiateur positif.

C'est là un modèle social familier, mais qui ne m'apparaît pas des
J'estime pour ma part que l'apprentissage collectif est possible et qu
valable, et pas plus asservissant, que l'apprentissage individuel. Une
nourrit plus de conflits que de consensus. L'État est davantage l'instrum
qui détiennent le pouvoir qu'un arbitre impartial en présence de différe
d'intérêt. Le particulier qui tente de négocier avec l'État (même selo
relativement simple qu'on trouve au Canada) ne dispose simplement pas
de marchandage. Il se retrouve seul et à découvert, face à un
redoutable.

On trouvera peut-être que je caricature grossièrement les idées
professeur Thomas et que je suis un peu trop dogmatique. Toutefois, l
tion de nos deux conceptions devrait engendrer une réflexion bénéfique
des modèles esquissés par John Berger dans Ways of Seeing.[1] Il est certa
formulant de façon aussi peu nuancée, on risque de relancer une vieille
Toutefois, si l'on ne peut faire l'accord sur un certain nombre de poin
rence touchant l'organisation sociale, toute discussion de "l'apprentiss
société" risque d'aboutir à un dialogue de sourds.

Qu'on me permette d'expliciter mes réserves en me reportant a
professeur Thomas sur les organisations ouvrières, quand il commente
ment d'organismes non éducatifs pour la promotion de l'apprentissage.
dont il envisage les objectifs et la question de la responsabilité mérit
nous y arrêtions.

C) Objectifs du financement d'organismes non éducatifs

"A coucher avec les chiens, on se lève avec des puces."
- avertissement d'un vieux militant syndicaliste.

Le professeur Thomas affirme que l'objectif du gouvernement lorsqu'il
de subventionner la formation syndicale, vers la fin des années 1970, éta
le "mouvement syndical" à jouer un rôle plus important dans la "
l'économie". Étant donné le climat de contrôle des salaires à ce mon
peut difficilement prêter au gouvernement le désir de voir les syndicats
de façon plus efficace aux décisions importantes. On doit plutôt pré
cherchait à faire accepter plus facilement ses mesures économiqu
organisations ouvrières. Il a dû penser aussi que, en formant plus
syndicaux aux techniques des relations industrielles, on pourrait suscite
dirigeants syndicaux de tous les niveaux une attitude plus "responsable",

-à-dire qui leur ferait admettre plus aisément le rythme des
les vues des deux autres principales instances économiques : le
le patronat.

sion des motifs du gouvernement peut paraître entachée de parti
lle doit être examinée dans le contexte plus large du "tripartisme".
ivement dans les milieux syndicalistes, vers la fin des années 1970,
d'une association minoritaire du mouvement ouvrier avec le
t le patronat. La controverse que suscite la participation la plus
ouvement ouvrier à la gestion de l'économie continue de nos jours,
ramme des 6 et 5 % vise à ôter leurs moyens aux syndicats.

e une certaine ambiguïté dans l'attitude du gouvernement lorsqu'il
on syndicale, on peut en dire autant des objectifs des organisations
ofitent de ces subventions. Dans un cours typique d'une semaine en
cé de cette façon, on peut discerner au moins trois catégories
rentissage :

participants
l'animateur du cours
syndicat ou de la fédération qui le parraine.

fréquemment que ces objectifs se recoupent, on ne peut supposer
Pour ma part, j'irais même jusqu'à dire que ce sont les tensions
ontribuent à la valeur et à la richesse des cours. Rappelons que
sseur Thomas, "l'apprentissage est une activité individuelle" (page
littérature issue du syndicalisme laisse croire que ce mouvement
ent collectif dans son orientation et ses pratiques. Le formateur
à cette tension, va souvent donner dans l'introjection et fera
opres objectifs.

n entre le participant, l'animateur et le syndicat organisateur se
ée du fait de la dynamique politique interne du mouvement ouvrier.
Thomas y voit un "inconvénient inévitable", mais "pas forcément
ma part, j'y vois plutôt un aspect intrinsèque et sain de la situation.
ue ceux qui participent à ces cours parrainés par les syndicats sont
et souvent des meneurs dans leur milieu de travail, car on ne les
nt pas choisis pour les suivre. Rappelons-nous également que
cours est généralement un représentant syndical, qu'il a été engagé
ts syndicaux auxquels il rend directement compte de ses activités.
cours de formation dispensés par les syndicats, la dynamique des
aux de l'enseignement officiel se trouve inversée : lorsque la
me, la voix des participants, si mesurée soit-elle, couvrira celle de

exion, les objectifs du gouvernement pourraient être plus explicites
itique et on verrait alors mieux en quoi ils diffèrent de ceux des
pourra alors explorer plus avant les conséquences du financement de
dans un cadre "non éducatif", par exemple un syndicat.

0) Apprentissage et rapports de forces

"Nous n'avons que faire de vos connaissances."
- un participant à un séminaire de formation de moniteurs en métallurgie.

Le grand avantage du milieu syndical sur celui d'un établissement d'enseignement comme lieu d'apprentissage tient à l'obligation de rendre compte. Dans l'enseignement donné en milieu syndical, le diplôme n'a qu'une importance secondaire, et le pouvoir de l'éducateur sur l'élève s'en trouve considérablement réduit. C'est en partie pour cette raison que les établissements d'enseignement doutent tant de la valeur de l'apprentissage dans les cours dispensés par les syndicats.

Toutefois, ceux qui ont eu à vivre dans la jungle de l'éducation des adultes savent bien que les combats les plus acharnés portent souvent sur des contestations de territoire plutôt que sur des différends d'ordre pédagogique. Certains éducateurs rejettent catégoriquement l'idée que des syndicats puissent se mêler de l'éducation des adultes, considérant que les travailleurs qui étudient font partie de leur chasse gardée. Aussi, n'hésitent-ils pas à s'opposer directement aux syndicats qui décident de "répondre à leurs propres besoins d'apprentissage" lorsqu'ils ont des subventions pour le faire et qu'ils invoquent, pour se justifier, la pratique passée et la politique actuelle.

Le type d'enseignement dispensé par les syndicats au Canada diffère considérablement de celui du système d'éducation officiel. La plupart de ceux qui sont chargés de la formation syndicale ont reçu une préparation universitaire fort limitée; quant aux syndicats eux-mêmes, ils disposent généralement de peu de moyens pour effectuer les recherches et les travaux de rédaction qu'exige normalement la conception de programmes et d'outils pédagogiques; par ailleurs, leurs "étudiants" ont généralement des idées bien arrêtées sur ce qu'ils ont à apprendre.

Le système qui en résulte est dynamique mais passablement volatil, et il ne se prête pas facilement aux procédés de planification et d'évaluation utilisés par les fonctionnaires chargés de traiter les demandes de financement. En gros, la plupart des cours veulent répondre à des besoins précis et l'évaluation se fait surtout oralement, une fois le cours terminé. Le système scolaire officiel aurait avantage à s'inspirer de cette spontanéité et de cette souplesse.

Le professeur Thomas pense que le mouvement peut s'inverser et que les syndicats commencent à éprouver le besoin "du genre de détachement, ou de la zone de protection, qui fait partie intégrante du système d'éducation". Espérons que cette attitude sera le fait seulement de "certains dirigeants" et qu'elle ne visera que des "cours avancés", car on pourrait autrement voir mourir dans l'oeuf une intéressante source d'innovations pédagogiques, au moment même où elle fait son apparition dans le domaine de l'éducation.

Je n'aimerais pas que l'on fasse abstraction du contexte historique et social de cette défense de l'éducation syndicale, ni qu'on s'en serve pour justifier le transfert des fonctions actuellement assumées par des établissements officiels à un réseau d'organismes privés. Il existe, par exemple, des lieux et des circonstances où l'organisation syndicale peut stagner et tant que ses membres n'auront pas obtenu de nouveau le contrôle de leur syndicat, le climat peut ne pas être propice à

la majorité des collèges communautaires sont en
professionnelle plus complète, plus cohérente et
loyeurs individuels.

nement indiqué de subventionner un programme
ismes qui ne font pas partie du système
, dans le cas d'une organisation bénévole où les
du fait de leur qualité de membres, la formule
faut donc juger chacun des cas individuellement
institutions sociales, et si les décisions doivent
il faut recourir à une grille d'analyse explicite.

t neutre."
- Paulo Freire

devrons reformuler la pensée de Freire et dire
eutre. Celui qui entreprend des études ne le fait
ans un contexte historique et économique donné,
u non de suivre cet enseignement. Pour mieux
as inutile d'élaborer une méthode qui permette
uel il vit.

donnera lieu à débat, débat que Marvin Novick[2]
ons" : un vaste forum où s'affrontent différentes
ns lesquelles entrent des éléments de politique
ale et sexuelle. C'est à ce niveau principalement
Freire, ainsi que les passages les plus importants
me permette de résumer ma position personnelle
je l'espère, découlent naturellement de ce qui

age a une dimension sociale

que toute analyse véhicule nécessairement des
e certaines préoccupations sociales et se dissocie
as en isolant la théorie de l'apprentissage (la
qu'on aidera à sa compréhension. On doit plutôt
ents occultes pour mettre à jour la dynamique
ments qui les sous-tend.

rétention à la neutralité est abandonnée, la
us vivante et plus responsable. Il ne s'agit pas
nique de caractère politique, mais une invitation
aît plus productif.

ge doit découler d'une analyse de la société

verser la démarche d'Alan Thomas. Pour cela,
t-être l'impression, pendant quelque temps, de

marcher la tête en bas, position difficile à maintenir, quelque intéressante que puisse être la nouvelle perception de l'environnement habituel.

Un tel changement n'exige pas nécessairement une analyse structurelle complexe, et ne doit pas dégénérer non plus en une confrontation idéologique. Il appelle cependant un aperçu du contexte de chacun des apprentissages, à la façon d'un mime qui, au moyen de quelques gestes, réussit à nous faire percevoir la disposition des lieux imaginés avant d'y entrer.

Dans cette perspective, la relation de l'apprentissage et de la société est dialectique, mais non bipolaire. Ce n'est pas le particulier qui négocie avec l'État; on est devant un réseau d'institutions intermédiaires dans lesquelles les idées se font concurrence pour l'obtention de la légitimité, tout comme les groupes sociaux rivalisent pour exercer le pouvoir. C'est dans ce réseau, dans les "méandres de l'esprit", qu'on peut arriver à dégager, pour les particuliers comme pour les groupes, la composition de l'environnement de l'apprentissage.

3. L'inégalité des chances d'apprentissage confère une responsabilité à ceux qui ont la charge d'enseigner

Selon moi, la société contemporaine présente des inégalités sur le plan de la diffusion et du partage du savoir. C'est certainement le cas au Canada, comme en fait foi une publication conjointe de la C.A.A.E. et de l'I.C.E.A. parue récemment, "Du point de vue des adultes". C'est par l'apprentissage que les gens peuvent éprouver les limites que leur imposent les inégalités de fortune, de pouvoir et de savoir.

Faire face à ces responsabilités constitue une étape particulièrement importante dans la transition de la société industrielle à la "société d'information". La concentration accrue des pouvoirs aux mains des technocrates et la marginalisation grandissante des "techno-paysans" posent le problème dans les termes les plus nets.

4. Les associations bénévoles sont les "incubateurs" de la cité éducative démocratique

Pour certaines raisons exposées plus haut et déjà énoncées par le professeur Thomas, les associations bénévoles disposent de possibilités uniques pour modeler l'apprentissage suivant un schéma qui favorise au maximum la "mobilisation de l'enthousiasme, de l'imagination et de la confiance individuelles", et qui réduit au minimum "le danger de la manipulation, de la tromperie et du cynisme".

Tout en accroissant l'aide à l'éducation dans les associations bénévoles, il faut, bien sûr, prendre des mesures pour étendre le rôle et les responsabilités de celles-ci dans la société. À ce propos, j'aimerais, pour terminer, exprimer ma conviction que l'intervention la plus positive que le gouvernement canadien puisse faire pour promouvoir la démocratisation des études, est d'adopter des mesures favorisant l'adhésion volontaire aux groupes communautaires, aux groupes d'intérêt et aux syndicats.

NOTES

ohn, Ways of Seeing. Penguin Books.

Marvin, "A Politics of Perception". Communication présentée au posium "Working Partners - Labour Arts and Media". Groupe de vail du CTC. Toronto, avril, 1983.

s grâce à la révolution technologique

PRENDRE LE VIRAGE

Un enj
"nouvelle r

M
Servi
Universit

NENTE:

PRENDRE LE VIRAGE DE L'ÉDUCATION PER

Un enjeu fondamental de la "nouvelle révolution technologique" en cours

À observer les façons dont on a commencé à gérer l'imp que nous traversons actuellement dans nos sociétés, il es après la parution du Rapport Faure, d'affirmer que permanente qu'il y proposait est en bonne voie de développe

En effet, d'une part, l'on continue encore, d'une réduire la notion d'éducation permanente à la institutionnalisée et économiste de l'éducation ou du perf professionnel des adultes. D'autre part, la tendance de la sociales en éducation consiste actuellement à généraliser la formation des jeunes comme des adultes, de progran d'apprentissages articulés autour des seuls impératif d'adaptation fonctionnelle aux nouvelles transformations t train de vivre le marché du travail et de l'économie. Dan lorsqu'on observe où se font les recherches et les inn aujourd'hui, c'est d'abord de ce côté qu'on retrouve les prin et les plus grands supports institutionnels. Il est bien diff d'affirmer que les longs débats, les recherches, les ex nombreuses revendications populaires qui ont supporté les commission Faure au cours des dernières années ont été assumés par les décideurs et les gestionnaires sociaux. L réalité nous empêche d'être très optimistes sur ce point. beaucoup de l'éducation permanente en cherchant trop exc les apprentissages des jeunes comme des adultes aux seuls l'entreprise et en amenuisant, par ce fait même, l'importan la "formation générale"; en retardant indûment l'adoption éducation rémunérés; en réduisant substantiellement le requises pour le développement des apprentissages non notamment, de l'éducation et du développement de la resserrant de plus en plus le concept d'apprentissage à étroitement formelles; en omettant de donner au conc l'extension qui permettrait d'inclure la multiplicité apprentissages auto-didactiques que généralisent aujourd'hu et informatiques en dehors des circuits scolaires/institution ne se préoccupant pas de stimuler le développement q environnement socio-éducatif dans lequel nous avons déjà c la société de l'information.

Au nom de l'urgence de former une main-d'oeuvre qua crise uniquement perçue sous son angle économique, on semb redéfinir l'éducation à l'intérieur du paradigme industriel-ra qui a prévalu en Occident depuis la révolution industrielle du que de développer une politique et un projet éducatif en ra paradigme émergent qu'annoncent et rendent possibles les la société de l'information et les "mutations" profondes que de vivre comme individus et comme humanité.

Ainsi donc, nos décideurs sociaux s
nous feront prendre le virage technologiqu
qui s'ensuivront au niveau des rapports soc
de développer simultanément des stratégie
à ce virage technologique nécessaire une t
qualité de la vie humaine.

Cette "révolution technologique" actu
développement synergétique de l'informati
communications et de l'audio-visuel appo
qu'elle commence déjà à transformer l'or
ainsi que la plupart des pratiques personne
Il y a d'une part les craintes que l'informati
participation démocratique des citoyens;
déqualification de la main-d'oeuvre et un
danger de la vie privée des individus; la v
qui affaiblirait la sécurité privée des indi
phénomènes de sur-consommation inform
mentale" qui empêcherait l'appropriation
propre. En même temps, beaucoup d'e
révolution technologique: accroissement
individuelles; solution à la crise économ
amélioration de la qualité du tissu social (
communautés) et accroissement des formes
les individus (nouveaux groupes d'affinité
nouvelles formes d'institutions sociales dé
vis-à-vis la base.[2]

Les enjeux profonds de cette "nouvell
que nous avons déjà commencé de construir
de vue, que nous options sans plus attendre
l'éducation permanente. À bien des égard
constituer la pierre angulaire du nouveau p
présente révolution technologique. Ce "vira

a) la "dé-scolarisation" effective de l'idé
de même que l'extension de la noti
moments et des lieux où nous apprend
la vie depuis notre premier souffle...;

b) la conception et le développement d
permettent à chacun, jeunes et adultes
le "virage technologique" à leur rythme

c) le développement des supports socio-
de l'environnement éducatif global de n

Dé-scolariser l'éducation[3]

Le développement actuel et anticipé des te
l'informatique entraîne une modification su
l'École, entendue au sens de l'institutio
apprentissages, de définir et d'évaluer ce qui

Il est intéressant ici de savoir que l'École publique que nous connaissons aujourd'hui prend ses racines dans les premiers soubresauts de la révolution industrielle du siècle dernier. Alors qu'on déracinait de leurs modes de vie et de leurs milieux de vie des milliers de familles et d'individus pour les amener à se convertir dans les "nouvelles villes" à une nouvelle organisation du travail et des rapports sociaux, l'on créait du même coup l'Instruction publique dont la tâche sociale consistait à initier les enfants à rompre avec le mode de pensée et de vie traditionnel de leurs parents pour s'initier aux façons de faire et de penser la réalité de la nouvelle société. Apprendre, s'éduquer devenait ainsi une activité distincte et autonome, séparée du reste de la vie et dépendante d'une tierce personne (ou institution) pour sa définition, son exercice et son contrôle. On allait à l'École pour s'instruire de ce qu'on était réputé ne pas savoir et pour apprendre dans un contexte où il fallait prendre une distance objective d'avec l'expérience subjective de son histoire propre. L'environnement socio-éducatif traditionnel n'était pas approprié aux exigences éducatives, cognitives et éthiques de la nouvelle société industrielle: il fallait créer de nouveaux lieux pour développer ce qui allait devenir le nouveau paradigme de civilisation en émergence. D'une certaine manière, il est possible de penser que les véritables fondements de ce qu'on appelle aujourd'hui, en lui donnant une signification exclusivement technologique, l'éducation à distance, sont d'abord le fait de l'École et des pratiques pédagogiques qui se sont développées avec la société industrielle. En effet, avant l'arrivée des technologies de télécommunications, apprendre, s'éduquer a été défini autour des idées forces de distanciation/séparation entre le sujet et l'objet et de distanciation physique entre le lieu de vie et de travail et le lieu "institutionnel" de l'éducation. Phénomène apparemment paradoxal: l'un des effets de transformation importante de l'idée d'éducation, de sa pratique et de l'École elle-même vient de ce que les nouvelles technologies de télécommunications et l'ensemble des médias en circulation dans nos sociétés nous procurent à distance, des moyens et des façons d'apprendre qui abolissent la distance qu'avait interposée l'École traditionnelle entre elle et son concept éducatif et la vie domestique et l'expérience subjective de chacun. Au fond, il est possible de penser que l'une des difficultés actuelles de l'École à penser et à développer le paradigme de l'éducation permanente provient de sa difficulté à faire des liens avec un nouvel environnement éducatif qui se développe en dehors d'elle par le moyen des nouvelles technologies et dans une diversité/multiplicité de lieux qui ne relèvent plus de son contrôle. Quelles que soient les réformes et contre-réformes actuelles en éducation, nous continuons de perpétuer l'idée que l'apprentissage implique une activité que l'on fait à celui qui apprend (inculcation, éducation) alors que depuis au moins une vingtaine d'années la circulation et la dissémination des informations posent plutôt à l'éducateur la question de savoir comment créer les conditions pour que l'individu puisse apprendre ses connaissances lui-même, puisse apprendre à apprendre comment gérer son apprentissage là où il se trouve, dans sa quotidienneté.[4] Sous ses multiples formes, l'éducation déborde aujourd'hui bien au-delà de l'École où l'on continue malgré cela à perpétuer un/des modèles pédagogiques et cognitifs, des informations et des savoirs qu'on ne parvient pas à enrichir de ce que chacun de nous découvre et apprend quotidiennement au travers des expériences de vie et des occasions diverses où l'on s'expose aux connaissances et informations nouvelles. D'une certaine manière, il est possible de dire que l'École ne s'est pas encore "alphabétisée" au nouvel environnement éducatif dans lequel "apprendre" constitue dorénavant un processus de communication et d'échange.

Qu'est donc devenu, "re-devenu" l'apprentissage aujourd'hui?

Apprendre est, de fait, un processus fondamentalement permanent. D'u
générale, c'est le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le
la vie depuis notre premier souffle... C'est aussi la transformation qui
dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de
d'une nouvelle habileté. Apprendre est donc une activité bien vivante qu
en son point de chute, toutes les dimensions de notre être. On ne peut,
isoler l'activité d'apprentissage des autres activités de la vie quotidienne

Tout cela a pour corollaire que l'activité requise pour un apprentis
sophistiqué et spécialisé soit-il, a toujours pour fond de toile l'ens
apprentissages acquis et/ou en développement chez chacun. Quel
contenu d'un apprentissage, ce dernier a toujours pour support et
processus général par lequel je me donne les moyens pour m'appr
connaissances justes et utiles à ma propre vie. Si je ne parviens pas à m
ces connaissances, mon apprentissage reste incomplet. C'est là une aut
dire que tout apprentissage qui ne se traduit pas dans une opératio
quelle qu'elle soit, n'a pas atteint son objectif. C'est là, peut-être, la se
réelle qui permet d'évaluer le succès ou l'insuccès d'une activité d'app
Cette mesure varie d'un individu à l'autre, d'un milieu social et d'
historique à l'autre. Ainsi est-il possible d'affirmer qu'on ne peut pas p
un apprentissage qu'on ne peut délivrer la santé. Fondamentalement,
nous apprend dans la mesure où il est touché, dans la mesure où ce qu'il
relié à ce qui lui est familier. Dans cette perspective, "l'éducateur" n'e
cause première et dernière de l'apprentissage: il est un guide, un
ressource qui, d'une certaine manière, vient échanger/communiquer avec

Apprendre est essentiellement un processus interactif, le lieu d'un
avec "quelque chose" de différent de soi; le lieu où l'on s'expose,
"confronte" à des façons de faire et à des points de vue nouveaux sur
de vie et des connaissances diverses qui nous intéressent. Le
d'apprentissage est aussi le lieu d'une communication-éc
connaissances/informations/expériences différentes, connectée sur un
cette perspective, il est impensable de concevoir l'activité d'apprentiss
mode de la rencontre du savoir et du non-savoir.

> Un exemple permet d'illustrer cela. On sait que la
> plupart des "patients" ont été conditionnés à croire
> que le médecin était seul à savoir ce qui était bien
> pour leur "santé". On sait aujourd'hui combien cette
> façon de voir était (!?) imparfaite. En effet, si l'on
> sait reconnaître l'efficacité des connaissances
> médicales de la maladie physique, l'on reconnaît par
> ailleurs qu'une attention exclusivement centrée sur le
> physique a pour conséquence de négliger le rôle du
> "psychisme" et de l'environnement dans la maladie.
> L'on découvre ainsi toute l'importance et toute la
> place qu'occupe le patient dans la
> conservation/reproduction de son état de santé; l'on
> reconnaît du même coup que le savoir-expérience du
> patient sur sa santé est "complémentaire" au savoir
> scientifique du médecin, plus encore, que la guérison
> résultera de la combinaison, de la communication
> échange entre ces deux savoirs.

e, c'est l'échange entre quelqu'un qui sait déjà quelque chose de uel il a envie d'apprendre et quelqu'un qui sait guider, aider cette la connaissance qu'elle veut compléter ou parfaire. Apprendre ne séquent être réduit à un processus linéaire et logique; c'est aussi un gique et circulaire; c'est, de plus, un processus dont les effets ne s.

cessus d'apprentissage constitue un événement dans une vie et l'on r d'événements significatifs que la vie nous amène. Si tout cela est type d'apprentissage depuis celui de l'enfant qui pose ses premiers l'universitaire qui poursuit une recherche scientifique, cela l'est e chaque adulte plongé au coeur de la quotidienneté dans la société n.

on n'est donc pas d'abord un processus de "scolarisation" et/ou "formel/professionnel", mais une activité permanente s nécessaires à la survie quotidienne de chacune de nos existences. ici la plénitude du sens de l'éducation permanente et nous pouvons s'agit d'une conception globale de l'éducation bien différente de celle us nous référons encore. De la même manière que la société et post-industrielle) a généré une conception centralisée et ée de l'éducation et de l'apprentissage, la société de l'information et sation génère une conception fondamentalement décentralisée et l'éducation.

question est maintenant de savoir comment il est possible de prendre 'éducation permanente; comment il est possible de généraliser à pratiques "éducatives" dans l'École et hors cette École cette de concevoir l'apprentissage générée par l'actuelle "révolution .

opper un nouvel environnement éducatif

l'éducation permanente qu'il faut prendre en même temps que le ogique actuel, n'en est pas d'abord un qui consiste à reconnaître que l'École traditionnelle pour lieux d'apprentissages. On ne saurait voir faire face aux enjeux que nous pose la nouvelle société de en changeant simplement les partenaires traditionnels de l'éducation. ar exemple, en accordant aux milieux économiques la prépondérance s la formation technique et professionnelle qu'on pourra de ce fait lence" avec laquelle se fait actuellement et se fera la transition vers e" société. Il faut plutôt se donner une politique sociale globale de rmanente qui repose sur l'interaction entre les divers partenaires environnement éducatif qui n'a plus et n'aura plus l'École pour centre seur exclusif de l'éducation.

des premières conditions rendant possible ce virage de l'éducation nplique que l'on révise notre philosophie traditionnelle de l'éducation eprenne des recherches et des expérimentations sur les nouvelles entissages, etc..., l'autre condition consiste à entreprendre dès mise en place des moyens, des activités, des "politiques" dont je nt une énumération non exhaustive.

- Il "faut" dorénavant créer et développer un environnement éducatif nouveau qui ne soit pas exclusivement défini à partir de l'École mais qui englobe celle-ci parmi une multiplicité et une diversité d'autres lieux et occasions d'apprendre dans la société. Nous devons nous donner des politiques sociales, en éducation, qui débordent les champs cloisonnés tout autant de l'École que de l'entreprise. Il faut, sans leur enlever leurs spécificités et leurs exigences propres, associer les lieux institutionnalisés d'apprentissages (publics autant que privés) aux nouveaux lieux extra-scolaires d'éducation et définir à ces derniers des fonctions sociales dans le développement et le support particulier de l'éducation permanente. Il faut briser cette fausse séparation entre ce qui est "éducatif" et ce qui ne l'est pas qui nous a fait, par exemple, considérer que la télévision n'avait rien à voir avec l'éducation tant et aussi longtemps qu'on a continuellement cherché à lui appliquer les mêmes méthodes et les mêmes langages "didactiques" que ceux de l'École. Il faut, par conséquent, associer des partenaires jusqu'ici ignorés (et parfois même "méprisés") à la définition et au développement des politiques d'éducation permanente. Ces nouveaux partenaires sont, au premier chef, l'ensemble des médias électroniques, la presse écrite, les producteurs de technologie informatique et télématique, les concepteurs de logiciels et les producteurs de banques informatisées de données, l'ensemble des producteurs de l'industrie "culturelle", les gestionnaires de la vie urbaine, les entreprises, les syndicats et associations d'employés(ées), les corporations de professionnels et bien sûr, les groupes communautaires, etc.

- Il "faut" alphabétiser les éducateurs, les intervenants sociaux et les chercheurs aux effets qualitatifs des médias et des nouvelles technologies sur les modalités d'apprentissages et les structures cognitives. Quels sont les effets positifs et réellement éducatifs de la télévision et de l'informatique, des médias écrits, des jeux électroniques, de l'omniprésence de l'audio-visuel et de la communication, etc... sur l'apprentissage permanent?

- Il "faut" former et créer de nouveaux types d'éducateurs; des guides pour animer, pour accompagner, pour initier et supporter chacun dans les divers moments et lieux d'apprentissages. Comment apprendre à apprendre à gérer la multiplicité des informations en circulation dans chacune de nos vies quotidiennes? Comment apprendre à apprendre l'usage de l'informatique privée ou communautaire, la production et la gestion de banques privées ou communautaires d'information? Comment apprendre à apprendre à développer des usages pédagogiques et interactifs des nouvelles technologies de l'information? Etc.

- Il "faut" stimuler le développement et supporter la création d'associations volontaires d'usagers des médias et des services informatiques.

- Il "faut" développer dans les médias électroniques et écrits (télévision, télématique, presse, etc...) des formes et des stratégies de communications bi-directionnelles directes avec les usagers qui rendent possible la prise de parole et diminuent le contrôle exclusif qu'y exercent de fait les gestionnaires et les professionnels de la communication.

- Il "faut" encourager et stimuler la création de projets, de services éducatifs originaux, la multiplication de nouveaux lieux privés ou communautaires pour apprendre et communiquer; multiplier les lieux de paroles et de critiques sociales, etc.

- Il "faut" introduire dans la formation technique et professionnelle, tout comme dans les activités de recyclage technologique des jeunes comme des

ans l'entreprise, des possibilités réelles de réfléchir
ent psycho-physiologique du travail et les modalités
onditions de travail introduites entre autre par la
ue et les nouvelles technologies. Le nouveau
t actuellement dans les milieux de travail n'est
duit de l'invention et de la grande créativité des
en cette période de l'histoire....

politiques de démocratisation de l'accessibilité aux
élématiques, à la production de banques de données
des fins autant individuelles que communautaires.
ocratisation doit être développée avec autant de
, que les politiques de démocratisation de l'accès à
).

velopper dans les diverses institutions publiques des
permettent aux individus et aux "collectivités
unis, l'accès aux ressources d'informations, de
ions dont ils peuvent avoir besoin pour améliorer

cessibilité du plus grand nombre d'individus et de
ux activités de "vulgarisation et de diffusion des
ues et techniques"; à l'initiation aux relations
gie et aux communications; à l'apprentissage du
velles" facultés mentales mises à jour par les
et l'approfondissement de nos informations sur les
ence non-ordinaires; à l'apprentissage de la
itiation aux phénomènes et réalités cosmologiques
lleure connaissance du corps humain et de la nature,

ogique en cours doit cesser d'être analysée du point
et de la technique. Elle implique, potentiellement,
velles qualités d'existence pour chacun d'entre nous.
on permanente consiste précisément à développer
aire son nid pour son propre profit et celui de sa
de celle de tous les humains à l'échelle de la terre.
nologique contient les germes qui rendent possibles
mutualiste. Seulement, pour y arriver, faudrait-il
é d'entre nous, de penser qu'il s'agit là d'un rêve
mmencé et Big Brother n'est peut-être pas si fictif

NOTES

1. Bertrand, Y. et P. Valois, Les options en éducation, collection "Point de vue, point de mire", Ministère de l'éducation, Québec, 1980.

2. Proulx, S., Les usages possibles des médias dans l'avenir de la vie quotidienne: réflexions et questions à partir d'une recherche en cours, Association canadienne de communication, Ottawa, 1982 (texte ronéotypé).

3. Brisson, P., G. Khal, S. Proulx, P. Vallières, Vie quotidienne et usages possibles des médias dans l'avenir, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale (LAREHS), Université du Québec à Montréal, Étude réalisée dans le cadre du programme de recherche prospective du ministère des Communications, Gouvernement du Québec, Québec, 1982.

4. Papert, S., "Les enfants se créent leur culture informatique", interview accordé à Christian Tortel, magazine L'ordinateur individuel, nº 41, Paris, octobre 1982, page 104.

LISTE DES PARTICIPANTS

Président
Professeur Gordon Selman
Ancien président de la Sous-commission de l'éducation
Commission canadienne pour l'UNESCO

Guy Bourgeault
Sous-commission de l'éducation
n canadienne pour l'UNESCO

l'éducation permanente
de Montréal
in Queen Mary
Québec)

Curtis

ion College
y, Ontario

ris
Director
Education Division
ndary
ry of Education
ldt Street
ritish Columbia

ichèle Jean
andragogique
l'éducation des adultes
is-de-Boulogne
nue Bois-de-Boulogne
Québec)

Jean-Paul Lefebvre
taire adjoint
té
t d'État
de la Chaudière
ec)

Mr. D'Arcy Martin
Canadian Education Director
United Steelworkers of America
55 Eglinton Avenue East
Toronto, Ontario
M4P 1B5

Dr. Teresa MacNeil
Director
Extension Department
St. Francis Xavier University
Antigonish, Nova Scotia
B2G 3H5

Mr. Douglas Myers
Director
Department of Part-time Studies
and Extension
Dalhousie University
6100 University Avenue
Halifax, Nova Scotia
B3H 3H5

Madame Gisèle Painchaud
Vice-doyenne à la recherche
Faculté des sciences de
l'éducation
Université de Montréal
3333, chemin Queen Mary
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Monsieur Michel Pichette
Services communautaires
Services à la collectivité
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal (Québec)
H3C 3P8

as
Adult Education
te for Studies
(OISE)
et West
io

ker
, Sous-commission de
Commission canadienne
CO
ector

eet
io

Wallace
l Road

lew Brunswick

Whale

ent
katchewan

e Wilkinson

vail sur le congé
nnement
ne - 13e étage
ré-Coeur

Professor Keith E. Glancy
Adult and Continuing Education
John Hopkins University
Executive Secretary
Council on the Continuing
Education Unit
13000 Old Columbia Pike
Silver Spring , Maryland 20974
U.S.A.

Mme Mariette Hogue
Chargée de programme
(Éducation)
Commission canadienne pour
l'UNESCO